M

DESCOPERIREA COPILULUI

M

Maria Montessori

DESCOPERIREA COPILULUI

ediție facsimilată
după prima traducere în limba română a cărții,
cuprinzând și
capitolul XXII - EDUCAȚIA RELIGIOASĂ
care a fost cenzurat de comuniști
(paginile 278a-278d)

MARIA
MONTESSORI

DESCOPERIREA COPILULUI

Studiu introductiv, tabel cronologic,
traducere, note și comentarii de
I. SULEA-FIRU



EDITURA
DIDACTICĂ ȘI
PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1977

Pentru uzul cadrelor didactice și al studenților

Traducerea s-a făcut după :
MARIA MONTESSORI

LA SCOPERTA DEL BAMBINO

ALDO GARZANTI EDITORE s.p.a.
MILANO

Nuova edizione 1970

Ristampa 1975

Redactor : *Maria Catulescu*
Tehnoredactor : *Vergilia Rusu*
Coperta seriei : *Eugen Stoian*

CUPRINS

Tabel cronologic ... 7
Studiu introductiv de I. Sulea-Firu ... 17

DESCOPERIREA COPILULUI

Introducere ... 53
I. Considerații critice privind știința aplicată la școală ... 55
II. Istoricul metodelor ... 69
III. Metode de învățămînt adoptate în „Casele copiilor" ... 85
IV. Natura în educație ... 104
V. Educația mișcărilor ... 114
VI. Materialul de dezvoltare ... 133
VII. Exercițiile ... 139
VIII. Discriminări vizuale și auditive ... 151
IX. Generalități cu privire la educația simțurilor ... 165
X. Educatoarea ... 170
XI. Tehnica lecțiilor ... 174
XII. Observații asupra prejudecăților ... 182
XIII. Înălțarea pe o treaptă superioară mediei ... 191
XIV. Limbajul grafic ... 200
XV. Mecanismul scrisului ... 213
XVI. Cititul ... 233
XVII. Limbajul ... 242
XVIII. Învățarea numerației și introducerea în aritmetică ... 257
XIX. Progrese ulterioare în aritmetică ... 266
XX. Desenul și arta reprezentării ... 269

XXI. Inițierea în arta muzicală 273
XXIII. Disciplina în „Casa copiilor" 279
XXIV. Concluzii și impresii 292
XXV. Cvadriga triumfătoare 295
XXVI. Ordinea și gradația în prezentarea materialului 299
Adaos 301
Discurs inaugural cu ocazia deschiderii unei „Case a copiilor", în 1907 302

TABEL CRONOLOGIC

1870 La 31 august, s-a născut Maria Montessori, în localitatea Chiaravalla, regiunea Ancona, unica fiică a lui Alessandro Montessori și Renilde Stoppani.

1884—1896 La vîrsta de 14 ani, intenționează să devină inginer. Trecînd peste prejudecățile vremii și învingînd opoziția cercurilor școlare, izbutește să intre, pe bază de examen, ca elevă la „Școala tehnică Michelangelo Buonarroti" din Roma, cu toate că în școlile tehnice se primeau numai băieți. Între timp, însă, își schimbă hotărîrea, simțindu-se atrasă de medicină. După absolvirea studiilor liceale, se zbate să se înscrie ca studentă la Facultatea de medicină. Pe vremea aceea, nici o femeie nu era primită ca studentă la această facultate ; ea a cerut audiență ministrului educației, Baccelli, un medic și chirurg de renume mondial. Acesta a primit-o cu bunăvoință, însă i-a răspuns fără ocol că nu va putea să intre la Universitate ca studentă la medicină. La despărțire, Maria Montessori i-a zis : „Voi studia medicina !". Și la urma urmelor așa a reușit să facă. A frecventat cursurile, a trecut examenele teoretice și practice, iar în 1896 a obținut diploma în medicină și chirurgie, devenind prima femeie medic a Italiei. În același an, ia parte, ca delegată a organizațiilor feminine din mișcarea muncitorească italiană, la „Congresul pentru drepturile femeii", care s-a ținut la Berlin. La acest congres, a adus „salutul proletariatului italian pentru Societatea socialistă", a vorbit despre „situația femeii în capitalism" și a propus moțiunea : „Se va organiza în fiecare țară, prin sindicate reprezentative, o acțiune practică eficientă pentru egalizarea salariilor muncitoarelor cu cele

ale muncitorilor". Formulînd această revendicare, ea spunea, printre altele : „Susţin din toate puterile ca principiul echităţii să fie aplicat în mod universal : la muncă egală, salariu egal" [1].

1896—1898 În timpul stagiului de spital, este impresionată de soarta copiilor cu deficienţe psihice adunaţi în ospiciul din Roma şi ia hotărîrea de a se dedica studierii unor metode raţionale pentru recuperarea lor şi redarea lor societăţii ca membri folositori, în limitele capacităţilor lor dezvoltate prin educaţie. În acest scop, face studii suplimentare de psihologie, psihiatrie şi antropologie, sub conducerea lui Giuseppe Sergi, întemeietorul primului *Institut de psihologie experimentală* din Italia, în 1876, la Roma, înainte ca Wilhelm Wundt să fi creat primul *laborator* de psihologie experimentală din lume, în 1879, la Leipzig.

1897 Ia parte la Congresul naţional italian de medicină de la Torino, unde face comunicări cu privire la cercetările sale în domeniul educaţiei copiilor deficienţi mintal.

1898 Ia parte la primul Congres al profesorilor de şcoală elementară de la Torino, unde susţine teza că problema tratamentului copiilor deficienţi nu este numai o problemă strict medicală, ci mai ales o problemă socială şi pedagogică.

1898—1900 Din împuternicirea guvernului italian, care a creat „Şcoala normală ortofrenică" din Roma, se ocupă cu organizarea şi conducerea acestei şcoli, destinată pregătirii specialiştilor în educaţia copiilor anormali.

1900 Ţine cursuri de antropologie şi de igienă la „Şcoala normală pentru învăţătoare" înfiinţată la Roma.

1900—1907 Practică medicina şi ţine cursuri de antropologie pedagogică la Universitatea din Roma.

1901 În dorinţa de a studia mai aprofundat, şi din punctul de vedere al pedagogiei generale şi al filozofiei, problema educaţiei, se înscrie ca studentă la Facultatea de filozofie a Universităţii din Roma.

1902 Ia parte la cel de-al doilea congres pedagogic de la Napoli, unde face comunicări cu privire la cercetările sale pedagogice.

1903 Apare prima ediţie a lucrării sale *Antropologie pedagogică*.

1904—1916 Funcţionează ca docentă de antropologie la Universitatea din Roma şi ca profesoară la „Şcoala normală superioară" din Roma.

1906 Îşi începe experimentele pedagogice cu copii normali.

1907 La 7 ianuarie, inaugurează prima şcoală montessoriană pentru copii mici normali, denumită „Casa dei bambini" („Casa copii-

---

[1] Vezi *Maria Montessori. A centenary Anthology (1870—1970)*, Association Montessori Internaţionale, Amsterdam, 1970, p. 9, 14.

lor“ *), în cartierul muncitoresc San Lorenzo de la periferia Romei, strada dei Marsi, 53.

Din acest an au luat ființă numeroase „Case dei bambini“ în Italia și în mai toate țările din lume, cu copii de toate rasele, pe toate continentele.

1908 În mai, ține un ciclu de conferințe la „Societatea Umanitaria“ din Milano, cea mai mare instituție de asistență socială pentru muncitori din Italia, fondată de M. Loria, pentru ridicarea nivelului de viață material și cultural al muncitorilor. Cu acest prilej, a dezvoltat conceptul că „omul nu este numai un produs biologic, ci și un produs social, deci procesul de socializare începe din prima copilărie“.

La 18 octombrie, inaugurează „Casa copiilor“ de la „Umanitaria“, sub conducerea elevei sale Anna Macheroni, care va deveni colaboratoarea sa și va contribui la dezvoltarea și răspîndirea metodei Montessori.

1909 Apare prima ediție a cărții sale fundamentale *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici în Casele copiilor)*, care a avut apoi numeroase ediții și a fost tradusă în numeroase limbi. În românește, a fost tradusă de institutorul Constantin V. Buțureanu, în 1914.

În același an, ține la Città di Castello primul curs de inițiere a educatoarelor în metoda Montessori. În aceeași localitate și în același an, a apărut o broșură cuprinzînd un rezumat al lecțiilor sale ținute cu prilejul acelui curs.

1911 Începe experimentarea metodei Montessori în școlile elementare, în Italia.

1913 Ține primul curs internațional Montessori la Roma, din inițiativa unor membri ai corpului didactic din S.U.A. Au luat parte cursanți din mai multe țări. Cel mai numeros grup a fost cel american (60 de cursanți). Acest curs a marcat începutul mișcării mondiale montessoriene. Din 1913 pînă în 1951, Maria Montessori a ținut 30 de asemenea cursuri internaționale.

În același an este numită membru de onoare al „Montessori Educational Association of America“, la propunerea președintelui asociației, omul de știință și inventatorul Alexander Graham Bell, în casa căruia funcționa o școală Montessori.

1914 Apare, în limba engleză, prima ediție a *Manualului de pedagogie științifică*, sub titlul *Dr. Montessori's Own Handbook*, în America, în care se prezintă sistematic și concentrat concepția montessoriană despre copilărie și metoda ei de educație a copiilor mici. Lucrarea va apărea în prima ediție italiană abia în 1921.

---

* „Casa copiilor“ — denumirea montessoriană a grădiniței de copii. *(Nota trad.)*

1915 Activează în S.U.A. (California), asistată de eleva sa Hellen Parkhurst, care va fi autoarea celebrului sistem educațional *Dalton Plan.*

1916 Apare a doua carte fundamentală a Mariei Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari (Autoeducația în școlile elementare)*, continuare a primei sale lucrări din 1909. Ea cuprinde o expunere sistematică a metodei, bazată pe psihologia copilului de vîrstă școlară (partea I) și indicații practice pentru aplicarea metodei în clasele elementare la diferite materii (gramatică, lectură, aritmetică, geometrie, desen, muzică și prozodie), sub titlul *„Teste" sistematice pentru dezvoltarea intelectuală în clasele elementare* (partea a II-a), precum și două „adaosuri" : *Cartella per lo studio individuale del bambino (Fișă pentru studiul individual al copilului)*, pentru însemnarea datelor biografice, antropometrice, psihologice, morale etc., după modelul fișelor de spital (deci una dintre primele fișe individuale școlare), și *Riassunto delle lezioni di didattica date in Roma nella Scuola Magistrale Ortofrenica l'anno 1900 (Rezumat al lecțiilor de didactică ținute la Școala normală ortofrenică din Roma în anul 1900).*
Și această lucrare a fost tradusă în multe limbi. În românește a fost tradusă tot de C. V. Buțureanu, însă numai prima parte, și, separat, într-o broșură, cele două adaosuri sub un titlu schimbat, *Pedagogia medicală. Rezumatul lecțiilor de pedagogie predate la Roma, la Școala normală ortofrenică, în anul 1900, urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului.*
În același an, ține un curs în Spania, la Barcelona, unde va locui de aici înainte timp de douăzeci de ani și va conduce Seminarul-laborator de pedagogie.

1916—1918 Își împarte timpul și activitatea între Catalonia (Spania) și S.U.A.

1917 Sigmund Freud îi propune conducerea unui „Institut pentru studii asupra copiilor" și o anunță că fiica sa, Anna Freud, „pedagogă-analistă", este adeptă a metodei Montessori [1].

1918 Organizează, la Napoli, primul centru de studii montessoriene. În același an, se înființează asociația „Amici del metodo Montessori" — prima asociație de acest fel în Italia, care se va transforma în 1924 în „Asociația națională italiană Montessori" („Opera Nazionale Montessori").

1919 Ține primul curs internațional la Londra, unde va mai ține, la fiecare doi ani, cîte un curs.

1920 Ține prelegeri la Universitatea din Amsterdam.

1921 Ține un curs internațional la Napoli.
În august, ia parte la celebrul *„Congres Internațional pentru Educația Nouă"* de la Callais (Franța), unde contribuie, împreună cu Adolphe Ferrière, Ovide Décroly, Roger Cousinet ș.a., la redactarea „Manifestului" pentru „educația nouă". Cu același prilej, se înte-

---

[1] Cf. *Briefe (1873—1939) von S. Freud.* S. Fischer Verlag, 1960.

meiază Liga Internațională pentru Educația Nouă, cu sediul la Londra, prin fuzionarea organizațiilor pentru educația nouă, inclusiv „Biroul internațional al școlilor noi“ (1899) și „New Educational Fellowship“ (1915). Tot atunci ia ființă revista „Pour l'ère nouvelle“, organ de propagandă pentru răspîndirea ideilor noi despre copii și despre educație.

1922 Revine în Italia în vederea organizării Școlii normale Montessori (Scuola di metodo Montessori) pentru specializarea educatoarelor și a învățătorilor în aplicarea metodei.

1923 Ține un ciclu de conferințe în Austria, la Viena, care vor constitui lucrarea *Il bambino in famiglia (Copilul în familie),* ce se va publica, în limba italiană, în 1936.
Este proclamată „doctor honoris causa“ la Universitatea din Durham (Anglia).

1924 Se înființează „Asociația națională montessoriană“ („Opera Nazionale Montessori“) la Roma, care va edita, în cursul timpului, reviste montessoriene, va organiza congrese, simpozioane, cursuri etc.

1929 Prezidează primul Congres Internațional Montessori la Helsingör (Danemarca). Cu acest prilej, s-a înființat „Asociația Internațională Montessori“ („Association Montessori Internationale“ — A.M.I.). Pînă în acest an au existat numai asociații naționale (cercuri etc.) în diferite țări. În articolele 3 și 4 ale „Statutelor“ se arată că scopul asociației este apărarea și promovarea drepturilor copiilor în societate, răspîndirea și promovarea metodei de educație Montessori și lupta pentru pace, prin educația în acest sens a copiilor și tineretului.

1930—1931 Ține cursuri internaționale la Roma, la care au luat parte și români.

1931 Mahatma Gandhi, conducătorul luptei pentru eliberarea Indiei de sub jugul colonial, aderă la lupta pentru pace prin educație organizată și condusă de Maria Montessori și își exprimă dorința ca metoda Montessori să fie dedicată educației copiilor săraci [1].

1932 Prezidează cel de-al doilea Congres Internațional Montessori la Nisa. Ia parte activă la cel de-al șaselea Congres Internațional al „Ligii Internaționale de Educație“ (B.I.E.) de la Geneva.

1933 Apare prima ediție a lucrării *Copilul,* în limba română, la editura „Cartea Românească“, nepublicată pînă atunci în altă limbă. Lucrarea va apărea după aceea mult amplificată în 1936, în limbile engleză și franceză, și abia apoi în limba italiană, în 1938, și din nou în limba română, în 1938, cu titlul *Taina copilăriei.* Sub aceste două titluri, cartea a apărut în numeroase alte limbi, devenind una dintre cele mai răspîndite cărți ale Mariei Montessori cu privire la psihologia și educația copiilor.

---

[1] Scrisoare din 19 noiembrie 1931, reprodusă în *Maria Montessori, — a Centenary Anthology,* A.M.I., Amsterdam, 1970, p. 39.

1934 Prezidează cel de-al patrulea Congres Internațional Montessori la Roma, ultimul în Italia pînă după cel de-al doilea război mondial. Începe exilul voluntar al Mariei Montessori, totodată, persecuția regimului fascist împotriva ei și a operei sale, din cauza activității duse pe plan mondial pentru pace, împotriva pregătirilor de război. Se oprește mai întîi în Spania, apoi în Anglia și, în sfîrșit, se stabilește în Olanda, unde familia ei a rămas pînă astăzi. Apar, în limba spaniolă, *Psihoaritmetica* și *Psihogeometria,* în care se expune o metodă de autoinstruire, în domeniul matematicii, bazată pe procesul psihologic al cunoașterii, plecînd de la senzații și percepții, de la relațiile directe cu realitatea materială, progresînd pînă la cele mai abstracte concepte matematice, urmînd o tehnică de lucru specială, în care copilul este inițiat în prealabil de către educator.

1936 Ia parte la Congresul European pentru Pace, care s-a ținut la Bruxelles (Belgia), unde ține conferința „Educația pentru pace“, la 3 septembrie. Se mută sediul Asociației Internaționale Montessori de la Berlin la Londra și se intensifică propaganda pentru pace, împotriva pregătirilor celui de-al doilea război mondial.

Activează în Olanda, la Laren, unde conduce un centru de cercetări, și începe elaborarea concepției sale despre „educația cosmică“. Prezidează cel de-al cincilea Congres Internațional Montessori la Oxford (Anglia), cu tema „Problema socială a copilului în cadrul marilor probleme ale timpului nostru“.

1937 Ține conferința „Educați pentru pace !“ la Copenhaga (Danemarca), apoi alte conferințe cu aceeași temă la Amersfoort (Olanda).

Prezidează cel de-al șaselea Congres Internațional Montessori, care s-a ținut la Copenhaga, cu tema „Educația pentru pace“. Cu acest prilej, s-au inițiat mai multe acțiuni pe plan internațional : s-a intensificat campania pentru pace, împotriva amenințărilor războiului ; s-a lansat „Cruciada pentru apărarea copilului“, sub lozinca „Salvați copiii ! Ei sînt depozitarii tuturor valorilor umane !“ ; s-a propus : înființarea unui „institut internațional pentru știința păcii“ ; organizarea de cursuri despre „știința păcii“ în Universități ; crearea unui „Partid social internațional pentru promovarea drepturilor copilului“, în vederea recunoașterii lor ca cetățeni cu drepturi egale, apărate de legi și de reprezentanți ai drepturilor lor, în toate parlamentele și în toate organizațiile internaționale ; de asemenea s-a propus crearea unor „ministere ale copiilor și tineretului“, cărora să se subordoneze ministerele școlilor ; obligativitatea prin lege a certificatului prenupțial care să ateste pregătirea viitorilor părinți pentru educarea copiilor în spirit științific, cetățenesc și umanitar. Toate aceste propuneri au fost prezentate într-o ședință solemnă în parlamentul danez, în 1937.

Începînd din acest an, persecuția fascistă antimontessoriană distruge întreaga operă montessoriană în Italia, mergînd pînă la dărîmarea unor localuri de școli.

1939 Ține un ciclu de conferințe la Londra, cu tema „Educația pentru pace".

Părăsește Europa și pleacă în India, fiind chemată pentru a ține un curs la Adyar-Madras, unde s-a construit, în acest scop, un „sat al studenților", cu colibe din crengi de palmier. Începînd din acest an, Maria Montessori, însoțită de fiul său, dr. Mario M. Montessori, colaboratorul ei cel mai apropiat, vor rămîne în India neîntrerupt timp de opt ani. Ține mai multe cursuri naționale indiene și internaționale, organizează școli montessoriene și continuă experimentele și cercetările sale pentru aplicarea metodei de la 0 ani pînă la Universitate.

1940— 1946 Fiind surprinși de război în India, ca cetățeni italieni, Mario Montessori este internat în lagărul pentru civili, iar Maria Montessori are domiciliu obligatoriu la Societatea teosofică din Adyar, centrul mondial teosofic. Maria Montessori se bucură totuși apoi de privilegiul de a-și continua liberă activitatea.

Din cauza climei tropicale, Maria Montessori activează în unele perioade în partea meridională a Indiei, la Kodaikanal, unde ține un curs în care dezvoltă concepția sa despre „planul cosmic" și „educația cosmică". Ea rămîne în India pînă la sfîrșitul celui de-al doilea război mondial.

1946 Se reîntoarce în Europa ; se oprește mai întîi în Olanda, la familia sa, apoi în Anglia, unde ține conferințe cu privire la progresul înregistrat de cercetările efectuate de ea în India. Vizitează apoi Scoția, unde a fost invitată pentru a ține conferințe. I se conferă titlul de membru de onoare al „Educational Institute of Scotland" din Edinburg.

1947 Se reîntoarce pentru prima oară în Italia, după un exil de 13 ani. Este primită cu onoruri în ședința din 3 mai a Adunării Constituante a Italiei eliberate.

I se oferă o catedră la Universitatea din Berlinul de Est, pe care nu o poate primi, urmînd să se întoarcă în India pentru a organiza și conduce Universitatea Montessori, la Madras. A rămas apoi în India încă doi ani.

S-a reînființat Asociația Montessori din Italia (Opera Montessori) ;

și-au reînceput activitatea vechile instituții și școli montessoriene, înființîndu-se noi școli de diferite grade și profiluri după sistemul montessorian, precum și centre naționale și internaționale de studii și cercetări pedagogice montessoriene.

1948 Cu patru ani înainte de a se stinge din viață, ca și cînd și-ar fi făcut un bilanț al muncii sale, de peste o jumătate de secol, închinată progresului teoretic și practic în domeniul educației, Maria Montessori și-a definitivat o serie de lucrări, care au apărut în ultimii ani ai vieții sale.

După patruzeci de ani de la apariția primei ediții a cărții sale fundamentale *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici în Casele copiilor*, ea reface această lucrare, o re-

structurează și adaugă noi capitole, spre a oglindi, în linii mari, concepția și realizările sale, de-a lungul timpului, în domeniul educației, și o publică, în acest an, sub un titlu nou : *Descoperirea copilului*.

Tot în acest an au mai apărut și alte lucrări în care sînt prezentate aspectele specifice ale muncii sale, ca de exemplu : *De la copilărie la adolescență* (publicată în limba franceză), în care se prezintă evoluția psihologică unitară de la 0 ani pînă la 18 ani, respectiv cele patru perioade, cu aspectele lor psihologice specifice — de la naștere la 7 ani ; de la 7 la 12 ani ; de la 12 la 18 ani și perioada care corespunde studiilor universitare ; *Educația potențialului uman* și *Educația pentru o lume nouă* — ultima a apărut mai întîi în limba olandeză în 1941, apoi în limba engleză în 1946 ; ambele prezintă metoda de „educație cosmică", cu programa respectivă de instruire în cele mai variate domenii ale culturii, pentru a oglindi unitatea lumii în varietatea sa, legătura, interdependența și interacțiunea tuturor componentelor universului. Scopul „educației cosmice" — spune Maria Montessori — este : exercitarea liberă a autodisciplinei, a voinței și a judecății libere, nedeviate de prejudecăți și nedistorsionate de temeri".

Aceste două lucrări au fost publicate în anul 1948, în limba engleză, în India (Madras), și au cunoscut ulterior mai multe ediții în diferite limbi. Tot în același an au mai fost publicate și multe alte lucrări (vezi bibliografia).

În același an, vizitează Centrul de studii montessoriene la Colombo, capitala Republicii Sri Lanka (fostă Ceylon).

1949 Datorită ultimelor evenimente politice din India, în urma cărora această țară a fost împărțită în două, prin constituirea Republicii Pakistan, Universitatea Montessori, proiectată să-și înceapă activitatea la Madras, nu mai poate lua ființă. În aceste condiții, Maria Montessori se hotărăște să se întoarcă definitiv în Europa.

Ține un ultim curs în această parte a lumii, la Karachi, capitala Pakistanului, și părăsește India, lăsînd în locul său, pentru a continua munca în aceste regiuni, pe unul din elevii săi apropiați, A. M. J o o s t e n, care actualmente (1977) conduce cel de-al XL-lea curs indian Montessori și alte cursuri internaționale, în această țară și în S.U.A.

Maria Montessori se reîntoarce în Italia, unde prezidează cel de-al optulea Congres Internațional, la San Remo, cu tema „Formarea omului în reconstrucția mondială".

Merge apoi în Franța, spre a primi distincția „Legiunea de onoare" acordată de guvernul francez, pentru meritele ei în lupta pentru pace și pentru contribuția ei la progresul științei și practicii în domeniul educației.

1950 Ține un ciclu de conferințe în țările scandinave.

Este proclamată „doctor honoris causa" la Universitatea din Amsterdam (Olanda).

În acest an este primită cu onoruri de Adunarea Generală UNESCO, care s-a ținut în Italia, la Florența.

Tot în anul 1950 își începe activitatea „Centrul Internațional de Studii Montessoriene" de pe lîngă Universitatea pentru străini din Perugia (Italia) și „Centrul Internațional de Studii Montessoriene" de la Bergamo (Italia).

1951 Prezidează Congresul Internațional Montessori de la Londra. A fost ultima ei apariție în public.

1952 La 6 mai, Maria Montessori s-a stins din viață, la Noordwijka an Zee, în Olanda, unde a fost înhumată în cimitirul pentru copii. Pe mormîntul ei s-a scris ultimul mesaj pe care l-a adresat tuturor copiilor din lume : *„Io prego i cari bambini, che possono tuto, a unirsi con me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo" (Eu îi rog pe copiii dragi, care pot totul, să se unească cu mine spre a construi pacea în oameni și în lume).*

1. *Locul și semnificația lucrării* Descoperirea copilului *în gîndirea și activitatea Mariei Montessori*

Prima ediție a acestei lucrări a apărut în anul 1909, cu titlul : Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici, în „Casele copiilor". *În această carte Maria Montessori expunea, după propria ei mărturisire, rezultatele cercetărilor experimentale întreprinse timp de doi ani (1907—1909) în domeniul educației copiilor normali de vîrstă preșcolară.*

De fapt, putem să afirmăm că prima ediție este rodul unei munci mult mai îndelungate, deoarece cercetările întreprinse între anii 1896 și 1907 în domeniul educației copiilor cu deficiențe mintale — la care, dealtfel, face referiri în cuprinsul lucrării — și rezultatele deosebite dobîndite i-au îmbogățit experiența pedagogică, pe care a valorificat-o și amplificat-o în cercetările sale ulterioare, efectuate asupra copiilor preșcolari dezvoltați normal.

În special în primele capitole ale cărții, autoarea relevă faptul esențial că, în condițiile de viață, de educație și de instrucție din școlile tradiționale, copiii nu se puteau dezvolta normal, nici fizic, nici psihic, nici social, fiind supuși unui tratament de imobilizare, de izolare, de pasivitate care le paraliza dezvoltarea firească. Maria Montessori a ajuns la această concluzie în perioada cînd se ocupa de educația copiilor cu deficiențe mintale. Elevii săi, declarați medical ca anormali, *dar instruiți și exersați cu ajutorul unor metode bazate pe cercetări științifice experimentale, au trecut cu succes examenele publice în rînd cu copiii normali din școlile obișnuite. Ei știau să se exprime corect, să scrie și să citească corect, să facă socoteli la fel ca și cei normali, fără ca examinatorii să poată observa vreo deosebire mai importantă.*

Această întîmplare a constituit un moment de răscruce în viața Mariei Montessori, care s-a hotărît ca, de atunci înainte, să se dedice în întregime studiului metodelor de educație și de instrucție a copiilor normali, *pentru îndepărtarea piedicilor care le frînează, le întîrzie sau le deviază normala lor dezvoltare și împlinire a personalității.*

Astfel, pe baza rezultatelor cercetărilor sale experimentale Maria Montessori a ajuns la concluzia că dacă niște copii cu deficiențe mintale

native au putut, prin schimbarea metodelor necorespunzătoare și prin folosirea unor metode raționale de educație și de instrucție, să-i ajungă pe cei normali din școlile obișnuite, dînd maximum din ce puteau da ca randament școlar, înseamnă că cei din categoria a doua, copiii normal dezvoltați, au fost pregătiți în condiții anormale, prin metode neraționale. O altă concluzie la care a ajuns a fost faptul că, dacă metodele care au putut să-i ridice pe cei anormali la nivelul celor normali s-ar aplica și la copiii socotiți normali din școlile obișnuite, aceștia din urmă ar obține, indiscutabil, rezultate net superioare celor obișnuite. O a treia concluzie a fost că atît experiența obișnuită cît și cea riguros științifică în cercetările de psihometrie nu duc la cunoașterea copilului adevărat, *ci a celui împiedicat în dezvoltarea lui naturală, din cauza unor prejudecăți pedagogice, a neînțelegerii nevoilor firești ale copiilor, din cauza mediului de viață neadecvat din școli, a metodelor pedagogice neștiințifice. Copilul adevărat, cu capacitățile lui naturale, — spune Maria Montessori — a rămas necunoscut. Acest copil „adevărat", normal, natural, nemutilat de condiții externe, este un copil care urmează* a fi descoperit.

Punînd în acest fel problema normalității și a anormalității, Maria Montessori a urmat un drum al ei propriu, deosebit de acela al altor cercetători de pe vremea sa. Ea a combătut în mod stăruitor pe acei pedagogi și psihologi care decretau că diferențele de capacitate mintală constatate prin teste *ar fi* native *și fatale, imposibil de schimbat prin educație și instrucție* [1]. *Maria Montessori a dovedit prin cercetări experimentale că măsurarea inteligenței, a aptitudinilor și a cunoștințelor copiilor prin teste nu relevă întotdeauna nivelurile de capacitate* nativă, *ci nivelurile de educație și de instrucție, de exercitare a capacităților native ale copiilor. Ea a dovedit că omul în devenire pe care copilul îl construiește în sine nu este numai un simplu produs* biologic, *ci, mai ales, un produs* social, *al mediului uman, al relațiilor sociale, al condițiilor materiale și culturale în care se dezvoltă și care pot favoriza sau frîna, sau care pot devia dezvoltarea naturală, sănătoasă, normală și deplină a potențialităților imense care zac în fiecare copil normal. Din măsurătorile efectuate prin teste — spune Maria Montessori — rezultă cu necesitate „superioritatea" copiilor din clasele avute și „inferioritatea" celor din cele sărace* [2]. *Ea combate această concluzie antidemocratică, dovedind că nu este vorba de diferențe native, congenitale, fatale, ci de diferențe generate de condițiile în care au crescut — pe de o parte copii care au avut condițiile materiale și culturale adecvate pentru a se putea dezvolta normal, iar pe de alta, copii care au fost vitregiți de aceste condiții. Maria Montessori a dovedit experimental rolul deosebit al condițiilor materiale în exercitarea capacităților copiilor, deci rolul educației și al instrucției în determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței, a aptitudinilor și a tuturor capacităților native ale fiecărui copil în parte, condiții care variază de la familie la familie, de la școală la școală, de la profesor la profesor, și nu numai de la elev la elev.*

---

[1] Vezi opiniile lui Binet *(Idei noi despre copii)*, sau Fl. Ștefănescu Goangă (în introducerea cărții lui L. Rusu, *Selecția copiilor dotați*).

[2] Vezi acest lucru arătat în mod clar de Binet, în *op. cit.*

În timpul cînd lucra cu copii cu deficiențe mintale, Maria Montessori a fost preocupată de gîndul de a-și experimenta metoda și la copii normali, spre a dovedi temeinicia convingerilor sale științifice. Prilejul i s-a oferit în 1906, cu ocazia deschiderii primei „Case dei bambini“, a cărei activitate propriu-zisă a început la 7 ianuarie 1907. În prezentul volum, ea istorisește mersul cercetărilor sale în educația unor copii preșcolari, între doi ani și jumătate pînă la șase ani, — copii dintre cei mai săraci din Roma, din cartierul San Lorenzo — și prezintă progresele de-a dreptul uimitoare realizate de acei copii, puși în condiții de mediu și de relații educaționale create de Maria Montessori pe cale experimentală.

Referindu-se la această carte, care în ediția engleză avea ca titlu Metoda Montessori, *exploratorul american R. E. Peary, primul care a descoperit Polul Nord, tocmai pe timpul cînd a apărut prima ediție a cărții de față (1909), a relevat faptul că în această carte este vorba nu atît de o metodă de educație, cît de „descoperirea sufletului omenesc“* [1].

Cartea cuprindea, de la prima ei ediție, principiile fundamentale ale metodei sale de cercetare experimentală și de aplicare a acestei metode în practica educațională, nu numai la copiii mici, ci în general, în educația la orice vîrstă. Ea a constituit deci matricea din care s-au dezvoltat ulterior toate cercetările sale.

Astfel, în 1916, a apărut „o continuare“ a acestei cărți, sub titlul Autoeducația în școlile elementare, *unde Maria Montessori expune rezultatele obținute cu copii din primele două clase elementare. Ulterior, ea și-a extins cercetările prin aplicarea metodei sale la toate clasele elementare, apoi la gimnazii și licee. De asemenea, a făcut cercetări experimentale, după aceleași principii, asupra copiilor de la naștere pînă la 3 ani, acoperind astfel toată „perioada creatoare“ (sau evolutivă) a copilăriei și adolescenței* [2]. *Pretutindeni, și în familie, și în școală, ea a constatat existența unor condiții de mediu și de relații adult-copil care constituie tot atîtea „piedici“ în dezvoltarea normală a copiilor. Aceste constatări le prezintă în cartea sa* Manualul de pedagogie științifică [3], *care constituie și o descriere concentrată și sistematică a materialului de dezvoltare, a materialului didactic și a tehnicilor de educație preșcolară, de la naștere pînă la 7 ani. Din cauza condițiilor din familie și din școli, neadecvate nevoilor bio-psiho-sociale naturale ale copiilor — afirmă Maria Montessori —, „sufletul copilului a rămas cu totul ascuns și umbrit“. De aceea, spune ea, se impune în mod imperios „să se modifice două lucruri în jurul copilului : îngrijirile adultului și mediul“* [4].

O expunere sistematică a ideilor sale, bazate pe observații și experiment, asupra evoluției copilului de la naștere, a apărut în lucrarea Copilul, ființă divină, dar neînțeleasă [5] *(divină, în sensul unor potențe su-*

---

[1] Vezi Maria Montessori, *La mente del bambino (Mintea la copil)*, Milano, Ed. Garzanti, 1970, p. 171.

[2] Vezi, la „Bibliografie“, lucrările respective publicate pînă în prezent.

[3] Vezi îndeosebi primul capitol (*Echivocul*).

[4] *Ibidem.*

[5] Traducere și prelucrare de Ilie Sulea-Firu.

perioare omenești), apărută în 1933 în limba română[1], *apoi, mult amplificată, conținînd noi capitole, în 1936, în limba engleză, cu titlul* The secret of Childhood (Taina copilăriei) *și în limba franceză, în același an, cu titlul* L'enfant (Copilul) ; *după aceste două ediții, apare din nou în limba română, cu unele completări ale autoarei, sub titlul* Taina copilăriei[2] ; *în limba italiană a apărut abia în 1938 (în Elveția, nu în Italia, unde cărțile Mariei Montessori erau interzise la acea dată) ; această lucrare a mai fost tradusă în multe alte limbi, devenind una dintre cărțile cele mai larg răspîndite din cîte a scris Maria Montessori*[3].

Din aceleași cercetări a rezultat lucrarea Copilul în familie *(1936), precum și alte lucrări*[4] *care dezvoltă și continuă cercetările și principiile din prima carte (volumul de față), ce reprezintă temelia întregii sale opere.*

În edițiile succesive, această carte fundamentală a fost amplificată, cu cercetările pînă la zi, dar a păstrat titlul primei ediții. În 1948, cu patru ani înainte de a înceta din viață, Maria Montessori a refăcut-o, introducînd capitole noi, pentru a oglindi întreaga ei activitate, și schimbîndu-i totodată și titlul, în Descoperirea copilului, *considerînd că în aceasta constă principala sa contribuție, că această descoperire stă la baza întregii sale activități.*

2. *Maria Montessori despre importanța socială a primei copilării*

În această ultimă ediție publicată sub noul titlu Descoperirea copilului, *Maria Montessori afirmă că rezultatele „uimitoare“ pe care le-a obținut în practica educațională nu se datoresc, în esența lor,* metodei, *ci unor calități și energii existente potențial în copiii înșiși și care s-au putut trezi și desfășura creator, datorită unor condiții externe favorabile. În* aceste *condiții noi din mediul ambiant, ei au dezvăluit* alte *caracteristici decît cele cunoscute la copiii obișnuiți și investigate de psihologia*

---

[1] Lucrarea conține cîteva conferințe ale Mariei Montessori ținute la cursurile sale, al căror manuscris italian a fost încredințat traducătorului român, elev și colaborator direct al autoarei, care le-a „pelucrat“ în formă de capitole, în acord cu autoarea și, tot cu consimțămîntul său, i-a dat titlul respectiv. Fapt este că „ediția princeps“, așa zicînd, a acestei cărți a apărut în românește, în 1933, la editura „Cartea Românească“.

[2] Traducere de Ilie Sulea-Firu, editura „Tiparul Universitar“, București, 1938. De remarcat faptul că traducerile nu sînt identice, fiecare conținînd modificări și adaosuri, cerute de autoare traducătorilor respectivi.

[3] Vezi grupajul fotografic al principalelor traduceri ale acestei cărți în diferite limbi, în *Maria Montessori — A Centenary Anthologie*, A.M.I., Amsterdam, 1970, p. 70, unde figurează și edițiile românești : *Copilul* (1933) și *Taina copilăriei* (1938).

[4] Vezi bibliografia lucrărilor principale ale Mariei Montessori la sfîrșitul acestui volum.

infantilă de pînă aci. Aceşti copii au dovedit calităţi omeneşti superioare, necunoscute „de milenii". În esenţă, acestea sînt : capacitatea extraordinară de concentrare a atenţiei, timp îndelungat, într-o lucrare practică, *în care este antrenată întreaga personalitate (bio-psiho-socială), senzorială, motrică şi intelectuală ; repetarea de mai multe ori în şir a aceleiaşi lucrări ; o stare de echilibru psihic şi de seninătate ce urmează regulat după aceste repetiţii ; instinctul ordinii (spiritul matematic) ; instinctul muncii ; dorinţa şi capacitatea instinctivă de a cunoaşte, de a şti, de a putea face, de a explora mediul ambiant, de a învăţa, de a asculta de adult, de a coopera cu colegii ; disciplină spontană ca aspect exterior al unei ordini mintale interioare, persistenţa acestei discipline şi în familie etc.*

Cercetările Mariei Montessori au scos la iveală existenţa unei „forme mintale" specifice primei copilării, deosebită de aceea a adultului : copiii mici manifestă de multe ori un fel de „surditate psihică", nu înregistrează comanda sau îndemnul adultului, nu reacţionează la îndemnurile acestuia, ci lucrează spontan, independent de voinţa adultului. Mintea la această vîrstă este o „minte absorbantă" [1].

La această vîrstă, capacitatea de discriminare senzorială se poate dezvolta mai mult ca oricînd. Simţurile sînt ca un fel de „canale" prin care mintea copilului „absoarbe" elementele din mediul ambiant, ca pe o „hrană" spirituală, pe care o asimilează şi creşte ca spirit [2], *după cum prin hrana fizică el creşte ca fiinţă biologică. Copilul este „fiul" omului numai ca fiinţă biologică, în schimb el, copilul, este „tatăl" omului ca personalitate umană* [3]. *Copilul clădeşte în sine omul adult de mîine, cu materialul pe care îl găseşte în mediul său ambiant. Măreţia sau şubrezenia acestei clădiri depinde de materialul de construcţie, de* calitatea *şi* cantitatea *acestui material pe care îl oferă mediul său natural şi social, precum şi de tehnica acestei munci de construcţie, pe care o poate* învăţa *de la cei din jur.*

Acest fenomen de „absorbţie" a mediului ambiant — susţine Maria Montessori — este spontan, inconştient, de o necesitate legică obiectivă, ca orice fenomen din natură supus determinismului universal. Intensitatea lui este atît de puternică şi irezistibilă, încît, la această vîrstă, fiinţa omenească se automodelează după chipul şi asemănarea mediului ambiant, cristalizîndu-se într-o anumită structură determinată de personalitate umană. Orice caracteristică antropologică rasială ar avea copilul înainte *de a intra în relaţie cu mediul social în care va „creşte" şi în orice parte a globului va trăi după trecerea vîrstei copilăriei, el nu va putea asimila o altă limbă după nici o metodă şi cu nici un profesor la perfecţiunea (relativă) a limbii învăţate pînă la trei ani, fără metodă şi fără profesor. Orice altă limbă va vorbi mai tîrziu va fi colorată de „accentul" limbii copilăriei. Oriunde va trăi după aceea, oricît de departe de locul copilăriei, el se va simţi, cu toată fiinţa lui, ca aparţinînd nu numai naţiunii, ci şi regiunii şi chiar cartierului în care a crescut şi s-a format ca om.*

---

[1] *La mente del bambino. Mente abssorbente.* Vezi „Bibliografia" din preaentul volum.

[2] Prin „creşte ca spirit", M. Montessori înţelege dobîndirea capacităţii de a lucra în mod conştient şi voluntar (*La mente del bambino*, p. 251).

[3] Expresia „copilul este tatăl omului" o găsim şi la S. Freud.

O altă descoperire importantă a Mariei Montessori în cercetarea vieții omenești — la originile sale, în copilărie — din punct de vedere biologic în sens larg și care privește „secretul", „taina" formării personalității umane, este aceea a existenței, la această vîrstă, a unor „perioade senzitive" (întocmai ca la alte specii de viețăți), care guvernează „metamorfozele" prin care trece ființa umană din punct de vedere fizic, psihic și social.

Observînd comportamentul spontan al copiilor, ea a constatat că ei sînt dominați de impulsuri irezistibile, care îi determină la anumite acțiuni, ce diferă de la o perioadă la alta și care au legătură evidentă cu anumite necesități ale dezvoltării personalității omenești. Ea a mai constatat că, în cursul dezvoltării copilului, se manifestă cu intensitate cînd una, cînd alta dintre capacitățile naturale ale omului, încît, numai cunoscînd diferitele perioade ale dezvoltării (numite de ea „perioade senzitive") și adaptînd în mod adecvat mediul la aceste necesități, se poate ajuta dezvoltarea optimă și maximă a capacității respective temporar active, pentru că, în conformitate cu o lege biologică, „perioadele senzitive" sînt ireversibile. De aci necesitatea necondiționată de a ajuta dezvoltarea fiecărei laturi a personalității umane la timpul maximei sale „sensibilități" și a maximei capacități de automodelare și de autostructurare.

Maria Montessori menționează faptul că umanitatea nu și-a dat niciodată seama de acest fenomen, deoarece mijloacele necesare pentru ajutarea acestei dezvoltări au lipsit pînă acum cu totul. Tocmai în întîmpinarea acestor cerințe, ea a creat, experimental, un mediu ambiant, în care copiii să se poată manifesta liber și să găsească mijloacele materiale care le sînt necesare pentru satisfacerea trebuințelor lor deosebite, în timpuri deosebite, după perioadele senzitive prin care trec. Observînd copiii în activitatea lor spontană în acest mediu și căutînd să creeze acele obiecte de care au nevoie în activitatea lor, care corespund cît mai adecvat impulsurilor lor naturale spre activitate, s-a creat, ca un răspuns la psihologia evolutivă specială a copiilor, așa-numita „metodă Montessori". Iată de ce ea a susținut întotdeauna că opera ei constă, în esență, nu în crearea unei metode, ci în observarea vieții și în experimentarea mijloacelor care o pot favoriza. De aceea, Maria Montessori a definit educația de pe poziții biologice, ca „ajutor pentru viață", și, întrucît este vorba de viața de om, iar viața de om nefiind o viață animală „naturală", ci o viață umană socială, educația nu poate fi definită, după concepția sa, decît ca ajutor social acordat omului în formarea sa ca ființă socială, expresie a civilizației și a culturii timpului său.

Construindu-și metoda pe aceste baze, oarecum după „dictarea" psihologiei concrete a copiilor cu care lucra, în „Casa copiilor", la un moment dat, pe lîngă problema dezvoltării, s-a pus cu necesitate și problema asimilării culturii de către copii. Problema „dezvoltării" este dominantă la vîrsta preșcolară; ea se menține pînă la maturitate. Problema „asimilării culturii timpului" devine o problemă specifică a școlii elementare și a următoarelor grade de învățămînt. După M. Montessori, în prima perioadă se pune în mod necesar problema adaptării mediului la copil, și abia în perioada ce urmează se pune, treptat, problema inversă, a adaptării copilului la mediul social al timpului.

În acest scop „școlar", psihologii și pedagogii din trecut și cei contemporani Mariei Montessori s-au străduit să rezolve problema „transmiterii" culturii, fie prin concentrarea ei în elemente simple, transmise după un „program" și un „orar", prin lecții scurte și variate *(lecțiile din școala tradițională), care să nu obosească prea mult „mintea fragedă" a copilului, fie prin găsirea unor* metode de învățămînt *care să facă studiul* plăcut *și* atrăgător *(metodele „active" ale „școlilor noi", grupînd cunoștințele în jurul unor „centre de interes" (de exemplu, Décroly, Dewey ș.a.).*

Maria Montessori nu a mers pe acest drum *și nici nu a acceptat principiile unanim recunoscute și respectate în pedagogie, după care studiul este sistematizat și* condus de profesor, *plecînd* de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la cunoscut la necunoscut. *Ea a respins programatic orice principiu înțeles ca* punct de plecare. *A observat pur și simplu manifestările spontane ale copiilor și a căutat să descopere astfel „calea naturală" a rezolvării problemelor asimilării culturii, pe măsură ce ele se iveau, căutînd materialul cel mai adecvat pentru satisfacerea* nevoii copiilor de a cunoaște și a învăța. *Aceste mijloace materiale, pe care copiii le au la îndemînă în mediul creat în „Casele copiilor" și pe care ei le aleg liber, după „perioadele senzitive" prin care trec succesiv și lucrează efectiv cu ele, îi ajută să înțeleagă elementele fundamentale ale culturii și să-și dezvolte capacități nebănuite de a descoperi adevăruri necunoscute.*

Pe cînd în școlile tradiționale — susține Maria Montessori — copiii sînt constrînși să asculte, *în loc să* facă, *iar în școlile „noi" sînt conduși* să-și însușească cunoștințe despre viață *prin* studiu *propriu, Maria Montessori a dat, pur și simplu, copiilor posibilitatea și mijloacele de* a trăi *viața. Astfel, spre exemplu, copiii nu „învață" cunoștințe legate de nevoile fundamentale ale vieții conform unor „centre de interes" ca: „hrana", „locuința", „îmbrăcămintea", „purtarea civilizată", ci, pur și simplu, ei au posibilitatea de a cultiva plante în grădină și a îngriji animale, a pregăti ei înșiși alimente în bucătărie, a le servi la masă, a le mînca, a face ordine și curățenie în casa* lor *(de unde numele de „Casă a copiilor"), de a mînca civilizat, de a se purta civilizat, atît în relațiile dintre ei cît și în relațiile cu adulții ce vizitează aceste „Case ale copiilor" etc., adică* ducînd o viață normală *efectivă, în conformitate cu cultura și civilizația din jurul lor,* lucrînd și producînd ei înșiși. Ei „învață" cum să „învețe", învață a trăi, trăind cu adevărat viața normală. Pentru ei, școala nu este o anticameră, o pregătire, un joc, pentru viața „serioasă", „de mai tîrziu", ci însăși viața lor normală actuală. *În ceea ce privește elementele culturii, acestea nu li se „predau", ci ei înșiși le „culeg" din contactul direct cu lucrurile concrete sau chiar abstracte, pe care ei le găsesc „materializate" în obiecte ce se pot mînui (de exemplu, la gramatică, aritmetică și geometrie)*[1]. *În școlile obișnuite, a fi* învățat *un lucru și a-l fi* înțeles *este* punctul terminus, *scopul atins, după care se*

[1] Spre edificare, vezi lucrările *Psihoaritmetica* și *Psihogeometria*. Un studiu foarte documentat și recent în aceste probleme este publicat în revista „Vita dell'infanzia" de Giustino Broccolini, cu titlul *La matematica nel metodo Montessori (Matematica în metoda Montessori)*, în nr. 12.

trece la învățarea altui lucru. *În școlile Montessori însă, copiii au dezvăluit aspecte necunoscute pînă aci, de o importanță fundamentală în dezvoltarea minții :*

a) capacitatea de a înțelege și de a învăța (care constituie, așa cum s-a mai arătat, scopul final *la care trebuie* să se ajungă *în școlile obișnuite) nu era decît punctul* de plecare *pentru o activitate repetată și prelungită, ca aceea a unui sportiv care,* după ce a învățat *cum să execute un exercițiu, abia atunci începe să se antreneze, zile în șir, în sportul lui preferat ;*

b) în aceeași perioadă, ei trec la învățarea unui lucru nou, dar revin mereu *la vechile exerciții* [1] *;*

c) puterea inteligenței (capacitatea de înțelegere a copilului), în cursul perioadei senzitive corespunzătoare, este mult mai mare decît la adulți.

Aceste constatări au constituit adevărate surprize pentru Maria Montessori. Ea a construit „materialul de dezvoltare" cu intenția de a comunica *unor copii anumite adevăruri fundamentale speciale, „însă copiii, prin utilizarea prelungită a acestui «material»,* ajungeau la descoperirea unor legi (matematice) la care autoarea nici nu se gîndea să le prezinte *(de aci insistența cu care M. Montessori repetă că rezultatele nu sînt meritul metodei, ci al copiilor înșiși),* ceea ce surprindea profesorii, care, adesea, nu știau ei înșiși de existența acestor legi. *Acest lucru s-a dovedit în toate domeniile, dar cu deosebire în acela al matematicii"* [2]. *Afară de cazuri destul de rare, majoritatea copiilor văd în matematică o disciplină grea, aridă, iar adulții își aduc aminte de temele de matematică întocmai ca de un coșmar. „În experiența doctoriței Montessori, matematica a constituit pentru copii un izvor de plăcere spirituală. Lucrările matematice au trezit în aceștia entuziasm. Unii au făcut descoperiri care, dacă avem în vedere vîrsta elevilor (6—9 ani), merită epitetul de fabuloase. Lucrările* Psihoaritmetica *și* Psihogeometria *prezintă teoreme, corolare și noi legi aritmetice descoperite de copii, la acești ani. Nu numai că aceste legi și aceste descoperiri nu se găsesc în vreo carte de matematică destinată școlilor elementare, dar ele au pus pe învățătorii din școlile elementare în situația de a se adresa profesorilor de liceu, întrebîndu-i, spre exemplu : «Un elev din clasa mea a descoperit că un pătrat construit pe diagonala altui pătrat are o suprafață dublă ; un altul zice că triunghiul echilateral care are ca latură înălțimea unui alt triunghi echilateral este egal cu 3/4 din acesta din urmă ; iar altul zice că teorema lui Pitagora se poate aplica nu numai la pătrat, ci la toate poligoanele regulate ; sînt adevărate toate acestea ?». Sau «Vreau să-mi explic un lucru straniu. În clasa mea, copiii, extrăgînd rădăcina pătrată, în loc să coboare cifrele, grupă după grupă, le coboară una cîte una, ca la împărțire. Cum au ajuns ei la aceasta ?» întreabă profesorul. Ei au procedat astfel : au aplicat în aritmetică noțiunile lor de algebră. Luînd ca bază binomul lui Newton, au înlocuit valorile decimale cu litere și, aplicînd același procedeu la pătratele polinoamelor, au construit*

---

[1] Cum fac, spre exemplu, muzicienii adevărați, care, *după* ce au învățat și „știu" foarte bine o melodie, simt nevoia de a o cînta *din nou*, mereu, în cursul vieții și simt o *plăcere* să o cînte din nou.

[2] *Psihoaritmetica și psihogeometria*, în revista „Montessori", Barcelona, 1934.

o formulă geometrică, cu ajutorul căreia au putut să extragă rădăcina după procedeul unei împărțiri obișnuite" [1]. *Manevrînd la propriu obiecte concrete ce reprezintă abstracții materializate (la matematică, spre exemplu, perle de diferite culori, corpuri geometrice etc.), copiii, înainte de 9 ani, au bucuria de a extrage nu numai rădăcina pătrată, ci și rădăcina unor numere la puterea a 4-a, a 5-a, a 6-a etc.*

După cel de-al doilea război mondial, materialul „didactic" montessorian și tehnicile corespunzătoare de utilizare a lui, atît de criticate înainte, au fost reactualizate în S.U.A., unde metoda Montessori cunoaște astăzi o adevărată „renaștere" [2], *găsind o confirmare în noile cercetări din domeniul instrucției programate, în structuralism, în cercetările lui Sharmm, Bruner etc.* [3], *dar și în Europa, în cercetările lui J. Piaget* [4], *Vîgotski, H. Wallon* [5] *etc.*



În mediul nou, creat de Maria Montessori pe bază de cercetări experimentale, mediu care constă din obiecte ce solicită atenția, interesul și activitatea îndelungată a copiilor, obiecte gradate matematic și conținînd în ele însele „controlul erorii" — și datorită existenței unor relații

---

[1] *Ibidem.*

[2] Vezi titluri de lucrări recente la „Bibliografia" din prezentul volum.

[3] Vezi G. Broccolini, *op. cit.*

[4] Vezi David Elkind, *Piaget e Montessori*, în: „Servizio Informazioni AVIO", nr. 11—12, 1972.

[5] Vezi H. Wallon, *Culture générale et orientation professionelle (Cultura generală și orientarea profesională)*, în revista „L'école et la nation", nr. 164, 1967, unde găsim multe din cele expuse mai sus, formulate aproape cu aceleași cuvinte ca la M. Montessori: „Copilul nu dezvoltă aptitudinile în ele însele. În realitate, el, de la naștere, se adaptează la anturajul său... își satisface trebuințele prin anturajul său social. Primul obiect de adaptare a copilului nu este lumea materială, fizică, ci societatea, mica societate care îl înconjură" (p. 53—54). „Copilul, de cînd începe să lucreze, de cînd începe să aibă trebuințe, aparține societății sale, civilizației sale și primele lucruri pe care le întîlnește în jurul său îl pun în contact cu o stare de civilizație, care nu este a naturii, ci rezultatul unei evoluții de milenii" (p. 54). „Copilul, în aparență, vine pe lume ca cel mai neputincios dintre animale; superioritatea sa constă în faptul că are posibilități multiple, dar nici una dintre ele nu este net definită" (p. 55). „Individul nu poate reveni înapoi. Există o lege frecventă a vieții: ireversibilitatea anumitor procese" (p. 55). „O dată adaptat la mediul său, la anumite feluri de a lucra sau de a gîndi, această formație a spiritului său nu se poate șterge. Nu ne mai putem întoarce în trecut". Wallon remarcă un fapt pe care Montessori îl exemplifică prin întîmplări reale, și anume că un copil, fie el din cel mai înapoiat trib de sălbatici, dacă este de mic dus să trăiască în mijlocul unei comunități sociale de înaltă cultură și civilizație, acest copil, în ciuda culorii pielii și a caracteristicilor somatice ale rasei sale, va deveni un membru al noii comunități, nediferențiindu-se de ceilalți din punct de vedere psihic și spiritual: „Invers, fiul acestui primitiv, dacă în prima copilărie se află în contact cu o civilizație, cu un mediu social, cu un limbaj,

educator — elev care favorizează expansiunea energiilor creatoare ale copiilor, aceştia se dovedesc a fi „mici muncitori" [1]*. În efortul lor voit şi susţinut, într-o activitate cu un scop extern precis, activitate liber aleasă, ei nu mai manifestă unele caracteristici ale psihicului infantil, ca: egoismul, egocentrismul, incapacitatea de concentrare asupra unei lucrări sau a unui lucru, trecerea de la una la alta, neascultarea, încăpăţînarea, capriciul etc., ci însuşiri opuse, ca cele amintite mai sus. Aceasta pentru că, în mediul montessorian şi în cadrul relaţiilor educaţionale respective, copilul nu mai are nevoie de a se ascunde, de a se teme, de a se sustrage acţiunii adultului şi de a se refugia în lumea fantasticului etc., caracteristici care, aproape toate, sînt* reacţii de apărare *ale unui suflet de copil oprimat, şi nu caracteristici psihice ale unui copil normal. „În toate păturile sociale — scrie Maria Montessori —, culte sau inculte, s-a răspîndit o enormă cantitate de interpretări eronate ale psihicului copilului. Aceasta pentru că manifestările caracteristice ale «vechiului copil», neînţeles şi oprimat, într-un mediu ambiant plin de obstacole, au fost considerate caracteristici normale ale copiilor, pe cînd, în realitate, în marea lor majoritate, ele reprezentau* manifestări de apărare (s.n.) *sau erau semne de decădere spirituală, determinată de faptul că mediul înconjurător nu a oferit mijloacele necesare pentru dezvoltare. Manifestările caracteristice ale acestei categorii sînt: instabilitatea atenţiei, rătăcirea în fantezia fără sens, incapacitatea de a coordona mişcările în scopuri utile şi de a stărui într-o lucrare, precum şi reacţiile provocate de represiune, cum sînt capriciile, exploziile convulsive etc. În categoria manifestărilor de acest fel sînt înglobate tot atîtea caracteristici morale de apărare şi de degenerare cum sînt: egoismul, legarea excesivă de proprietatea unor lucruri materiale, predominarea nevoilor de viaţă vegetativă, minciuna, timiditatea, frica etc. Tot ce are frumos sufletul omenesc rămîne, în schimb, în mare parte, ascuns şi reprimat, ca o rezervă uitată. În felul acesta, personalitatea infantilă continuă să fie o necunoscută. Problema practică a educaţiei constă în a oferi sufletului copilului* un mediu am-

---

altele decît cele ale părinţilor săi, poate ajunge printre elitele inteligenţelor din mediul nou în care se află" (W a l l o n, *op. cit*, p. 55). Acest fenomen este descris şi analizat în numeroase studii recente cu privire la fenomenele „inculturării" şi „acculturării". Vezi îndeosebi revistele „Rivista di psicologia", 1967, şi „Bildung und Erziehung", 1968 etc. Vezi şi P. O l é r o n, *Psychologie génétique (Psihologia genetică),* în: „Bull. de Psychologie, nr. 9—21, 1968. Este interesant de notat că anumite caracteristici de importanţă fundamentală în cunoaşterea psihologiei copilului şi deci şi pentru determinarea tehnicilor educaţionale adecvate, care pînă la Montessori erau necunoscute, se prezintă astăzi, după 70 de ani de la descoperirea lor de către Montessori, ca noutăţi de ultima oră. (Vezi, de exemplu, R o s e V i n c e n t, *Cunoaşterea copilului,* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972.)

[1] Montessori vede în copii „muncitori" care, spre deosebire de muncitorii adulţi — producători de bunuri materiale externe — produc, prin munca lor, pe însuşi producătorul adult — omul. Expresia este, desigur, metaforică, însă ea are în vedere *esenţa* muncii, ca activitate omenească, specifică, efort propriu şi voit în *creaţia* de valori umane, cheltuială de forţă de muncă cu un scop util pentru om.

biant lipsit de obstacole. *Atunci manifestările caracteristice de apărare dispar, iar adîncurile sufletului încep să iasă la iveală*"[1].

Acest aspect nou al copilului, relevat în mediul ambiant montessorian și în cadrul relațiilor social-educaționale montessoriene, în prima „Casă a copiilor", și verificat, după aceea, în nenumărate școli montessoriene, cu copii de diferite naționalități și rase, a constituit o surpriză pentru autoare, care a văzut în aceasta „măreția sufletului omenesc", entuziasmîndu-se în fața acestui „nou copil". Entuziasmul său poate fi comparat cu acela al unei alte femei celebre, Ellen Key, promotoare a educației libere, care a făcut din copil o „majestate" și care a numit secolul nostru „secolul copilului". De asemenea, prețuirea copilului amintește de J. J. Rousseau, de la care s-au inspirat, în general, mai toți susținătorii „educației libere".

Concepția montessoriană se deosebește de aceea a Ellenei Key, a lui J. J. Rousseau și a celorlalți susținători ai „purității" copilului și ai libertății în educație. Ca om de știință pozitivă, experimentală, ea nu a plecat de la principii filozofice, ci de la observație și experiment și s-a bazat pe date obiective și verificate repetat. Ea nu susține că omul este „bun de la natură", ca Rousseau, nici că este rău din naștere, purtînd stigmatul „păcatului strămoșesc", așa cum susține Biblia. Ea afirmă că la nașterea sa, la apariția sa în lume ca nou-născut, omul este la punctul zero, *adică nu este* încă *nimic.*

Dar, în acest zero, *în acest „nimic", ca existență în act, se află vie, în maximă concentrare, întreaga istorie a omenirii, al cărei produs ultim este. În el converg energii nebănuite, ca într-o* rezultantă *a paralelogramelor tuturor forțelor istorice ale genezei speciei umane și ale propriei sale ontogeneze pînă la starea de nou-născut.*

O răspundere uriașă — arată Maria Montessori — apasă conștiința umanității, care va ști sau nu va ști cum să dirijeze desfășurarea acestei energii a omului, care va stăpîni într-o zi celelalte energii ale Universului, spre binele lui și al omenirii, spre expansiunea sau autodistrugerea vieții.

Importanța decisivă a primei copilării pentru formarea viitorului om adult a fost sesizată de veacuri, de experiența zilnică a omenirii. Dacă „intuiția" populară a înțeles importanța celor „șapte ani de acasă", știința contemporană — la care contribuția Mariei Montessori nu este de neglijat în această problemă — a constatat că omul ajunge la o maximă dezvoltare psihică pînă la vîrsta de 8—10 ani și că de aci încolo tot ce se adaugă contribuie doar la o perfecționare, prin cultură, a ceea ce s-a dez-

---

[1] *Manuale di pedagogia scientifica (Manualul de pedagogie științifică)* — în capitolul *Difesa (Apărarea).*

voltat ca ființă biopsihică în copil. De aceea, omului de știință și omului politic le revine datoria de a ajuta *— pe cît permit cuceririle științei și tehnicii timpului — normala și deplina desfășurare a procesului creșterii fizice și psihice în epoca copilăriei* [1].

Omul care se naște — afirmă Maria Montessori — va deveni *bun sau rău, în funcție de împrejurări; va fi produsul lor și al relațiilor cu natura și cu oamenii din jurul său, cu un cuvînt, al mediului în care* va intra. *Că omul este produsul împrejurărilor care acționează asupra fondului său genetic este un adevăr recunoscut de știință, de știința adevărată, care nu se sprijină pe idei preconcepute, pe idealizarea omului, „coroană a creației" etc., ci pe cunoașterea experimentală a realității obiective. Psihologia experimentală, care a înregistrat o vertiginoasă dezvoltare de la sfîrșitul secolului trecut pînă azi, a stabilit, uneori cu precizie matematică, anumite trăsături caracteristice* reale *ale vieții infantile, însă, remarcă Maria Montessori,* ale copiilor care trăiesc în condițiile mediului social adult obișnuit. *Dar în împrejurări* schimbate, *se transformă și omul ca produs al acestor împrejurări schimbate. Este tocmai ceea ce au dovedit cercetările montessoriene: schimbînd, prin încercări repetate, experimentale, elementele mediului ambiant, oferind copiilor prilejuri și mijloace variate de activitate în desfășurarea vieții lor spontane, ei au căpătat alt comportament decît cel din mediul social adult, construit de adult, pentru satisfacerea nevoilor lui ca om adult. Maria Montessori s-a străduit toată viața să construiască, pe cale experimentală, o lume nouă, „o lume a copilului", inaugurînd relații adult-copil, educator-elev în care adultul să nu se* substituie *personalității și voinței copilului, făcîndu-l să lucreze forțat sau prin sugestie, împotriva voinței, interesului și nevoilor lui, simțite de el. Procesul de înstrăinare a omului de esența sa, prin înstrăinarea muncii sale, începe, după M. Montessori, încă din copilărie, adică înainte ca munca lui să devină munca unui adult, decăzută în calitate de marfă* [2].

În acest sens, întreaga carte, cunoscută acum sub titlul Descoperirea copilului, *este declarată de autoare ca fiind o expunere a metodei expe-*

---

[1] Importanța vîrstei copilăriei în procesul de formare a personalității omului, pentru toată viața lui ulterioară, este astăzi unanim recunoscută, în urma cercetărilor Mariei Montessori, ale lui Sigmund Freud, Alfred Adler, C. G. Jung, Charles Baudouin, Alexis Carrel și ale întregii mișcări psihanalitice și psihagogice. Importanța „vîrstei creatoare" — cum o numește Montessori — a fost relevată cu deosebită competență de Jean Piaget (care a fost mult timp colaborator al Mariei Montessori și președinte al Asociației Montessori din Elveția), promotorul *psihologiei genetice,* precum și de cercetările psihologice ale lui William și Clara Stern, ale lui Karl și Charlotte Bühler ș.a. Vezi și M. Malița, *Omul ființă autocinetică,* în: „Contemporanul", nr. 51, 1970. Interesante remarci a făcut și Mircea Eliade în articolul *Scriu în limba română, limba în care visez,* în: „Contemporanul" nr. 11, 1972. De asemenea, valoroasă în acest sens este și lucrarea *Cunoașterea copilului,* de Rose Vincent, apărută în Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

[2] Vezi Giustino Broccolini, *La demitizzazione pedagogica (Demitizarea pedagogică),* în: „Nuova rivista pedagogica", nr. 3, 1969. *Idem: Difesa del montessorismo (Apărarea montessorismului),* Editura Leonardi, Bologna, 1966.

rimentale de cercetare în domeniul cunoașterii vieții copilului și a elementelor, mijloacelor și tehnicilor care provoacă schimbarea, transformarea *copilului într-o personalitate umană, socială, cultă, civilizată, superioară. Științele care au studiat copilul pînă la ea (igiena, antropologia, psihologia etc.) au cunoscut realmente copilul, dar un copil înstrăinat de esența umană, deviat de împrejurările vieții concrete, în societatea, familia și școala dată. Ele au măsurat nivelul de dezvoltare și randamentul școlar al copilului care s-a dezvoltat în aceste împrejurări concrete, reale, vii (nu în școala „ideală", ci în școlile reale). Dar, pentru ca pedagogia să poată deveni știință experimentală, adică obiectivă, nu este de ajuns ca ea să constate realitatea, în familia, școala și societatea dată, lucrînd* cu stimuli măsurători, *ci să* transforme *această realitate, lucrînd cu stimuli* transformatori *și măsurînd matematic* după aceea *nivelul de dezvoltare și randamentul prin teste etc., utilizînd, cu alte cuvinte, mai întîi* teste de exersare *a funcțiilor psihofizice, teste de dezvoltare și de perfecționare a copiilor, și după aceea utilizînd* teste de măsurare. *De aceea, copiii montessorieni, care și-au exersat simțurile și inteligența lucrînd și mînuind spontan, îndelung și repetat, obiecte concrete, care pot fi considerate „teste de dezvoltare", ajung la o scurtare evidentă a „timpului de reacție", la o diminuare simțitoare a „pragului diferențial" al senzațiilor, la o rafinare a puterii perceptive, a discriminării inteligente, la o precizie crescută a mișcărilor, la o rapiditate sporită în rezolvarea problemelor noi ivite în activitatea lor obișnuită sau a celor indicate de psihologul experimentator, prin testele sale.*

Tocmai datorită acestor calități, „materialul" montessorian, foarte criticat la început din punct de vedere teoretic, *s-a dovedit* practic *eficace în dezvoltarea capacităților discriminatorii ale omului modern, explorator și transformator activ al naturii. După cel de-al doilea război mondial — așa cum s-a mai arătat — s-a vorbit de o adevărată „renaștere" a metodei Montessori, mai ales în America, dar și în alte țări, și a apărut, începînd cu deceniul al cincilea, o bibliografie incomparabil mai bogată și variată asupra „metodei" decît înainte de război. Referindu-se la materialul de dezvoltare montessorian, Jacques Quignard remarcă: „Materialul Montessori, pe care îl mînuiește copilul, îl pregătește să utilizeze mașina. Maria Montessori a intuit aceasta... Eu cred că acei copii care sînt pregătiți după metoda Montessori vor putea să devină stăpîni pe mașină și să indice adultului calea prin care poate să învingă teroarea mașinii"* [1].

Pe de altă parte, referindu-se la caracterul dialectic al „interacțiunii mediu-copil", Elkind observă că: „mediul înconjurător procură hrana pentru dezvoltarea structurilor mintale, întocmai cum o procură și pentru dezvoltarea organelor fizice (idee dezvoltată de Maria Montessori și în prezentul volum). Aceasta înseamnă, printre altele, — lucru care a fost scos în evidență îndeosebi de Maria Montessori — că anumite tipuri de experiențe educaționale cu privire la mediul ambiant al copilului sînt mai adecvate pentru a favoriza dezvoltarea mintală, așa precum anumite ali-

---

[1] Jacques Quignard, *Il pensiero profetico di Maria Montessori (Gîndirea profetică a Mariei Montessori)*, în: „Vita dell'infanzia", nr. 8—9, 1976, p. 3—4.

mente sînt mai adecvate pentru dezvoltarea fizică. Mediul ambiant pregătit în școala Montessori este destinat a favoriza cea mai bună alimentare posibilă pentru dezvoltarea mintală" [1].

Toate aceste remarci recente asupra „metodei montessoriene" converg la întărirea afirmațiilor Mariei Montessori că nu metoda ei *de educație, ci energiile latente în copil duc la rezultate surprinzătoare atunci cînd aceste energii sînt ajutate, modelînd metoda după manifestările obiective ale copilului, și nu invers, modelînd* copilul *după principii aprioerice și arbitrare.*

De aci importanța covîrșitoare pe care o acordă Maria Montessori creării unei ambianțe materiale și sociale favorabile dezvoltării a ceea ce este superior în om, adică importanța primordială a unui „mediu" care să normalizeze și să promoveze dezvoltarea omului ca om, neînstrăinat de esența sa. Conceptul „neînstrăinării" este fundamental în „metoda Montessori" [2].

Așa cum s-a mai spus, Maria Montessori, mai ales în ultima parte a vieții sale, a respins sistematic denumirea de „metoda Montessori" înțeleasă ca metodă care poate crea *un om nou, și nu ca o metodă care* ajută *la realizarea de sine a omului concret, istoric, prin crearea condițiilor de viață ce* eliberează *de piedici desfășurarea procesului normal, spontan al dezvoltării, oferind cele mai adecvate obiecte, materiale, instrumente și tehnici prin intermediul cărora acest proces spontan poate fi canalizat, prin educație, pe căile progresului uman, așa cum energiile naturale spontane pot fi canalizate, eliberîndu-le de obstacole și făcîndu-le să „curgă", încă mai spontan, pe canalele civilizației.*

Astfel, în ajunul Congresului Internațional Montessori, ținut la San Remo în 1949, deci cu trei ani înaintea dispariției Mariei Montessori, aceasta scria : „De s-ar înlătura nu numai numele Montessori, ci și conceptul obișnuit de metodă, pentru a le înlocui cu alte indicații, dacă am vorbi despre un ajutor pe care putem să-l dăm pentru ca omul să-și poată cuceri independența, despre un mijloc pentru a-l elibera de vechile prejudecăți cu privire la educație, atunci totul ar deveni clar. Trebuie să avem în vedere personalitatea umană și nu o metodă de educație : este vorba de apărarea copilului, de recunoașterea științifică a naturii sale, de proclamarea pe plan social a drepturilor sale — acestea trebuie să ia locul modului vulgar de a concepe educația ... Dacă știința ar începe să studieze oamenii, ar putea să ne dea nu numai noi teorii despre educația copiilor și a tinerilor, ci ar aduce o contribuție la înțelegerea profundă a multor fapte omenești și sociale care încă mai sînt acoperite de o înspăimîntătoare obscuritate ..." [3].

În același scop, de a înțelege just afirmația Mariei Montessori cuprinsă în însuși titlul lucrării de față, socotim că este bine să citām cuvintele rectorului Universității din Perugia, vicepreședintele Asociației Internaționale Montessori, care, vorbind despre „motivația socială *a gîndirii*

---

[1] David Elkind, *Piaget e la Montessori,* în : „Servizio informazioni, AVIO", nr. 11—12, 1972, p. 367.

[2] G. Braccolini, lucrările citate.

[3] *La magia del bambino (Magia copilului),* în : L'ilustrazione Italiana", nr. 13, 1949.

Mariei Montessori", la inaugurarea cursului de specializare în metoda Montessori de la Napoli (1976), afirma că : „Gîndirea Mariei Montessori a fost stimulată în dezvoltarea ei de această motivație pe care ea o deriva din considerarea realistă a caracteristicilor și exigențelor timpului nostru. Stimulată de aceste exigențe sociale (ale societății contemporane în rapidă transformare), ea a înțeles că, pentru a-l face pe om mai puternic din punct de vedere spiritual, capabil de a fi stăpîn pe sine și stăpîn pe lumea aceasta în care este obligat să trăiască, trebuie să se meargă la originile vieții umane, care, ca origini, se află în copilărie, pentru a le prezerva de la izvoare, pentru a le prospecta și a le capta, cum spun specialiștii în hidraulică, spre a le canaliza, a le purifica și a le îmbogăți : a ne întoarce la origini, spre a nu pierde nici una din ele în formarea ființei umane.

Există o carte a Mariei Montessori cu titlul : Descoperirea copilului. *S-a spus, într-adevăr, că Montessori a fost aceea care a descoperit copilăria. Dar această afirmație trebuie lămurită, pentru că altfel ar fi banal apologetică. De bună seamă că M. Montessori nu a descoperit copilăria ca vîrstă biologică sau ca vîrstă fizică, ci a descoperit-o într-un anumit sens, ca vîrstă psihică, intelectuală, care are particularitatea sa. Ea a descoperit copilăria ca vîrstă psihică și intelectuală, în sensul că a descoperit faptul că și copilul, chiar și copilul mic, este capabil să muncească (lavorare) ; ea a descoperit și faptul că un copil mic este nu numai capabil să muncească și să gîndească, ci și că el este dornic, intens dornic să fie ajutat să gîndească și să muncească și că, atunci cînd această așteptare a sa, pe care și-o exprimă în mod obscur și cu stîngăcie, este dezamăgită, puterile sale născînde lîncezesc, slăbesc ; și el, copilul mic, dezamăgit și slăbit, riscă să se cufunde în amorțeală, în nepăsare, în lene și uneori în mînie și furie ... Vedem manifestări de lene, manifestări de apatie caracterizînd pe adolescent și, înainte de adolescent, pe băiat sau pe fată ; dar originile acestora trebuie căutate tocmai în ajutorul redus care se dă pentru dezvoltarea copilului, în faza în care el are nevoie să-l primească. În sensul acesta, spunem că Montessori a descoperit copilăria, a descoperit că copilul vrea să învețe, dorește să învețe, dorește să cunoască lumea, dorește să o descopere și că, dacă această rîvnă a lui se stinge, cauza este că nu i s-au oferit ajutoarele necesare în momentul și în modul în care avea nevoie de ele"* [1].

Întreaga muncă teoretică și practică a Mariei Montessori se centrează în acest scop : a oferi, la timpul oportun, ajutorul necesar și suficient pentru ca „foamea" de cunoaștere și de creație a omului, de la originile sale, să fie hrănită cu cele mai adecvate mijloace oferite de știința și tehnica societății contemporane. Mijloacele și tehnicile oferite de Maria Montessori în acest scop sînt, desigur, un început, iar sistemul său, astfel conceput, este un sistem deschis, în care poate intra cu folos orice progres al științei și al tehnicii.

Cu privire la actualitatea *metodei montessoriene, în conformitate cu exigențele sociale și științifice ale timpului nostru, s-au scris nenumărate*

---

[1] Salvatore Valitutti, *La lezione storica di Maria Montessori (Lecția istorică a Mariei Montessori)*, în : „Vita dell'infazia, nr. 12, 1976, p. 5—6.

lucrări, s-au publicat cărţi şi articole recente. Revista „Vita dell'infazia", organul asociaţiei italiene Montessori, care a sărbătorit în 1976 al douăzecilea an de apariţie, cuprinde numeroase studii în acest sens, iar numărul din septembrie 1976 a fost publicat ca „număr monografic" cu tema „Maria Montessori şi problemele educaţiei în vremea noastră". Alte studii cu privire la contribuţia Mariei Montessori şi a continuatorilor săi la progresul metodelor de educaţie sînt publicate în „Communications — A.M.I." — organ al Asociaţiei Internaţionale Montessori, care apare la Amsterdam.

3. *Pedagogia montessoriană ca pedagogie a muncii. Consideraţii critice*

În domeniul educaţiei şi instrucţiei, un gen asemănător de experiment ca cel realizat de Maria Montessori nu s-a făcut pînă la ea. Copilul nu era cunoscut aşa cum se dezvăluie el în condiţiile autoeducaţiei şi autoinstruirii. *Toţi copiii erau cunoscuţi în condiţiile* eteroeducaţiei *şi* eteroinstrucţiei. *Nu se cunoştea procesul educaţiei şi instrucţiei în spontaneitatea lui naturală, ci numai în condiţiile dirijării lui raţionale de către adulţi educatori, călăuziţi ei înşişi de* idei şi principii *mai mult sau mai puţin arbitrare, empirice sau deduse din speculaţiile filozofice, de prejudecăţi multiseculare şi biblice în privinţa „firii" copilului, bună sau rea, după sursa de pregătire a educatorului* concret.

Ca om de ştiinţă, Maria Montessori era convinsă că adevărul *despre copil şi despre caracteristicile naturale ale vieţii lui nu poate fi cunoscut decît în condiţiile şi pe căile indicate de* ştiinţa vieţii, *de biologie, studiindu-i pe copii aşa cum a studiat Fabre, spre pildă, viaţa insectelor, adică observînd modul de a fi natural, spontan, în condiţiile de viaţă ale speciei respective, în cazul nostru, în condiţiile de viaţă ale speciei omeneşti, dintr-un anumit stadiu al dezvoltării sale.*

Spre a respecta condiţia fundamentală în cercetarea ştiinţifică, aceea de a face observaţii şi experimente spre a cunoaşte viaţa aşa cum este ea, obiectiv, *în realitatea ei* nealterată *de prezenţa şi intervenţia* subiectivă *a cercetătorului, pentru a-i descoperi legile obiective care o determină să fie şi să se desfăşoare în felul caracteristic speciei respective, Maria Montessori avea de multă vreme intenţia de a experimenta, respectînd* condiţia de mai sus, *felul în care utilizează copiii normali materialul care favorizase dezvoltarea capacităţilor native deficitare ale unor anormali pînă la nivelul celor normali, spre a vedea rezultatele pe care le vor da aceştia din urmă.*

Prilejul de a pune în practică proiectul ei i s-a oferit din „întîmplare", în 1906, de către Institutul de bunuri imobiliare din Roma.

Era vorba de o operă „socială", „democratică", de filantropism burghez, întreprinsă de acest Institut, care oferea, într-un cartier sărac din Roma (San Lorenzo), locuinţe ieftine, în blocuri mari cu multe apartamente, unor familii de oameni săraci.

Aceştia, fiind plecaţi toată ziua de acasă, şi tata, şi mama, la lucru, copiii lor care nu mergeau la şcoală constituiau o problemă urgentă. Nu se găseau în cartier clădiri şcolare. De aceea, s-a luat iniţiativa de a strînge într-unul din apartamentele blocului toţi copiii familiilor respective, spre a fi supravegheaţi şi, desigur, educaţi de cineva. I s-a oferit Mariei Montessori misiunea de a organiza şi conduce această experienţă de esenţă pronunţat socială. Învăţătoarea Olga Lodi a dat acestei „şcoli" originale şi fără precedent numele de „Casă a copiilor", pentru faptul că acei copii „nu mergeau la şcoală", ci rămîneau acasă la ei, în apartamentul destinat anume lor, în chiar blocul în care se aflau „casele" părinţilor. Împrejurarea aceasta a făcut ca întreg blocul, părinţi, copii şi educatoare, să formeze o comunitate educativă unică în felul ei.

Neexistînd mijloace financiare suficiente, a fost cu neputinţă să se mobileze „Casa copiilor" cu bănci, catedră etc. convenabile, pentru realizarea unui experiment pedagogic în spirit ştiinţific, şi nici cu alte „materiale didactice", decît acelea ale lui Froebel pentru grădiniţele de copii, jucăriile obişnuite şi materialele utilizate de Itard şi Séguin, perfecţionate şi folosite de Maria Montessori în şcolile de anormali pe care le-a condus. În aceste condiţii, ea a rezolvat problema pe calea cea mai simplă : a comandat scaune şi mese obişnuite şi alte mobile obişnuite necesare copiilor, pe măsura lor. Ceea ce este foarte important, în timp ce toţi pedagogii vorbeau „despre" libertate în educaţie, Montessori, aşa cum spunea de multe ori, pur şi simplu, le-a dat-o : copiii au fost lăsaţi să se „ocupe" liber cu jucăriile şi materialele respective, sub supravegherea unui adult şi cu ajutorul unui adult. Rolul acestuia era foarte simplu : de a le arăta copiilor cum să utilizeze materialele respective. Copiii au fost lăsaţi să le utilizeze cînd vor şi cît vor, în deplină libertate, cu singura condiţie de a respecta necondiţionat următoarele obligaţii : a) să nu dea altă destinaţie obiectelor respective (spre exemplu, să joace fotbal cu păpuşile sau cu piesele din materialul „didactic", să facă trenuri din mese, scaune şi alte mobile etc.) ; b) să ia obiectul respectiv din locul care i s-a destinat şi să-l aducă la loc după ce l-a utilizat (deci a nu-l lua de la alt copil sau a-l da direct altuia) ; c) să nu-şi facă rău lui sau unui coleg sau să tulbure liniştita activitate a altora. Respectarea strictă a acestor obligaţii trebuia asigurată de supravegherea „educatoarei". Educatoarea nu avea voie să oprească vreo iniţiativă a vreunui copil, dacă iniţiativa respectivă nu încălca condiţiile absolut necesare ale unei convieţuiri sociale, cum sînt cele precizate mai sus. Educatoarea nu avea voie să intervină, să întrerupă sau să dirijeze activitatea spontană a copiilor (în condiţiile de mai sus), nici în ceea ce priveşte alegerea, nici în ceea ce priveşte timpul de lucru sau pauzele, activitatea sau neactivitatea. Ea trebuia să respecte cu stricteţe principiul : „a stimula viaţa, dar a o lăsa să se desfăşoare liber", a ajuta viaţa, a nu o oprima şi a nu o devia după idei preconcepute de nici un fel, a o lăsa să se desfăşoare spontan, dar a nu o abandona, ci a o ajuta, oferind mijloacele necesare vieţii şi desfăşurării ei, în special alimentele spirituale de care are nevoie spre a exista şi a se dezvolta, a creşte ca fiinţă omenească, la nivelul culturii şi civilizaţiei timpului.

O astfel de „educatoare", care să respecte aceste reguli de conduită educaţională, care să renunţe la orgoliul educatorului care „creează"

el, *„modelează" el omul din „ceara moale" a copilului, care intervine* instinctiv *sau din obligație* morală *în dirijarea activității lui, era greu de găsit printre educatorii cu o pregătire pedagogică în spirit tradițional. Nimeni nu era dispus să accepte aceste condiții. Ele presupuneau o autoeducație greu de realizat, și anume de a stăpîni porniri instinctive de dominare, de autoafirmare, de a nu considera școala și catedra ca* scenă *de pe care profesorul își etalează în fața elevilor, neștiutori și uimiți, înțelepciunea, inteligența și erudiția sa, care* toarnă *și transvazează în conștiința și mintea goală a copiilor cultura sa, în timp ce copiii sînt ținuți imobili, țintuiți în bănci, să asculte, să nu vorbească, să repete ce li se spune și să facă ce li se spune. Nimeni nu era dispus la o astfel de „slujbă", pe care, în critica sa, Roger Cousinet o numea slujba de „salahor intelectual", nu de educator* [1].

În aceste condiții, Maria Montessori a trebuit să se mulțumească cu o simplă muncitoare, care nu era educatoare de profesie, ci „făcea pe educatoarea", neavînd o pregătire serioasă pedagogică, nici o cultură științifică și, implicit, nici o responsabilitate față de eventuali „inspectori" școlari.

O întîmplare pe care Maria Montessori o socotea decisivă pentru soarta viitoare a experimentului său și pentru evoluția ulterioară a metodei „Montessori" a fost aceea că materialul viu *cu care a lucrat în prima ei încercare din „școala"-casă a copiilor din Strada dei Marsi din Roma îl constituiau niște copii mici din păturile sociale cele mai sărace și obidite, copii de muncitori — în majoritate ocazionali, „cu ziua" —, copii lipsiți aproape complet de influența educativă a părinților, ambii — așa cum s-a mai spus — lipsind toată ziua de acasă, fiind plecați după lucru.*

Aceste condiții concrete (și altele, în a căror analiză exhaustivă nu putem intra), în aparență contrarii unei educații și unui experiment științific, tocmai ele s-au dovedit, în mod paradoxal, a fi fost favorabile unei dezvoltări necunoscute pînă aci a personalității copiilor, ducînd la rezultate superioare față de cele din școlile obișnuite, rezultate de-a dreptul „spectaculoase" și care se puteau verifica practic de către oricine, de către orice „vizitator" care venea la Roma, din toate colțurile pămîntului, să „vadă" acești copii din cartierul sărac al Romei, copii despre care se povesteau „minuni".

Astfel, „metoda Montessori", în ceea ce are ea esențial și viabil, se datorește acestor primi copii săraci, dar cărora ea a știut și a putut să le ofere condiții materiale *care să le hrănească și să le întărească zestrea umană cu care s-au născut.*

În felul acesta, Maria Montessori a transformat școala tradițională, înlocuind școala imobilității, a tăcerii și ascultării, într-o scoală a mișcării, a vorbirii, a activității și a muncii efective.

În istoria pedagogiei contemporane, „metoda Montessori" figurează printre alte metode noi care poartă numele unei persoane sau care se leagă de un nume, ca de exemplu „școala activă" legată de numele lui Ferrière, „școala muncii" promovată de Georg Kerschensteiner, școala nouă americană promovată de John Dewey și urmașul acestuia Kilpatrick (me-

---

[1] Vezi G. Broccolini, *Difesa del montessorismo (Apărarea montessorismului)*, p. 18.

toda proiectelor), școala „expresiei libere" a lui Freinet, metoda Decroly („metoda centrelor de interes"), metoda „educației în grup" a lui R. Cousinet, Jena-Plan al lui Peter Petersen, Dalton-Plan al Helenei Parkhurst, Planul Winnetka etc. etc.

Principiul „activității proprii" (Selbsttätigkeit) caracterizează și pedagogia preșcolară a premergătorului său, Froebel. Dar Maria Montessori respinge apropierea ce se face între metoda ei și aceea a lui Froebel. Între metoda froebeliană și cea montessoriană nu există nici o legătură, afară de aceea că și Maria Montessori s-a ocupat, la începutul activității sale experimentale cu copii normali, cu educația preșcolarilor. În rest, pedagogia froebeliană este expresia secolului al XIX-lea, o pedagogie bazată pe construcții filozofice apriorice, idealiste, simboliste și filantropice, în mare parte fantastice [1]*, pe cînd metoda montessoriană este expresia secolului al XX-lea, a afirmării cercetării științifice în toate domeniile. Pe de altă parte, metoda Montessori, în elementele ei fundamentale, este o metodă aplicabilă în educația la orice vîrstă, pe cînd metoda froebeliană are în vedere numai educația copiilor mici* [2].

După părerea noastră, cel care s-a apropiat cel mai mult de adevăr, făcînd o apreciere justă a metodei Montessori, printre metodele contemporane de educație, a fost August Messer, *care a încadrat-o în „școala muncii". Vorbind despre teoriile și realizările în acest domeniu și după ce amintește despre orientarea spre „ateliere școlare" (Schulwerkstattän), de exemplu, „bucătării-școlare" (Schulküchen) pentru fete, spune : „Despre ideea de școală a muncii (Arbeitsschule) a apărut o întreagă literatură.* Că această idee se poate realiza încă din grădinița de copii *a arătat în practică (in der Praxis) educatoarea italiană Maria Montessori, care, și la noi, se bucură pe drept de o înaltă prețuire și a scris despre aceasta în mod extrem de clar și de convingător (überaus anschaulicher und überzeugender Weise) în cartea sa* Selbsttätige Erziehung im frühen Kindes*alter* (Autoeducația în prima copilărie), *(tradusă în limba germană în 1913, Verlag J. Hoffmann)"* [3] *— și încheie citînd o lucrare cu un titlu semnificativ* : Sistemul Montessori și educația proletară [4].

Conceptul de „muncă" la copii este un concept original la Maria Montessori. Ea compară munca adultului, care constă dintr-un efort fizic

---

[1] Vezi I. S. Firu, *Maria Montessori și educația copiilor mici. Temeiul sistemului montessorian și froebelian.* Conferință ținută la întîiul congres al învățătoarelor de la școlile de copii mici din România (București, 22 aprilie 1933), „Cartea Românească", 1933 ; *Copilul, ființă divină, dar neînțeleasă. Pentru părinți și educatori.* Traducere și prelucrare după Maria Montessori, București, „Cartea Românească", 1933, Introducere ; *Maria Montessori și pedagogia contemporană,* Extras din „Revista de pedagogie", vol. X, 1940.

[2] Maria Montessori, *Formazione dell'uomo (Formarea omului),* p. 9—10. Pentru toate lucrările Mariei Montessori, precum și ale autorilor care au scris despre ea, citate aici fără alte date, vezi „Bibliogafia" din acest volum.

[3] August Messer, *Pädogogik der Gegenwart (Pedagogia contemporană),* Ed. Alfred Kröner, Leipzig, 1931, p. 110.

[4] Julius Eisenstädter, *Montessorisystem und proletarische Erziehung (Sistemul Montessori și educația proletară),* Leipzig, Oldenburg, 1923.

conștient, pentru a produce bunuri externe, cu munca unui copil, care constă dintr-un efort fizic și intelectual inconștient pentru a produce producătorul de bunuri externe, pe omul adult și muncitorul de mîine. Munca are de fapt două aspecte esențiale în dialectica unitară a vieții omenești, unul intern și altul extern.

Maria Montessori are în vedere aspectul interior al muncii, ca efort omenesc, prin care copilul, în activitatea unitară a simțurilor sale, a mîinii și a inteligenței sale în curs de formare, în contact cu mediul concret din jurul lui, realizează acea transformare ontogenetică *a ființei sale individuale, pe care specia sa omenească a realizat-o în cursul devenirii sale* filogenetice. *În munca adultului predomină aspectul exterior al muncii, ca producătoare de* obiecte, *care au valoare pentru viață, pe cînd la copil predomină cel interior, de autoformare prin activitate* practică, *fără ca cele două aspecte să fie izolate unul de altul. Activitatea copilului este, după Montessori, o activitate cu un scop extern precis (a face* ceva), *dar nu realizarea externă (spre exemplu, îngrijirea plantelor, a animalelor, gătitul, curățenia, exersarea simțurilor și a inteligenței cu materialul de dezvoltare, învățarea scrisului, cititului etc.), ci transformările structurale interne ale personalității prin această muncă externă constituie lucrul cel mai important.*

Pentru Maria Montessori, munca nu înseamnă, ca pentru majoritatea pedagogilor burghezi, munca manuală, *în opoziție cu activitatea intelectuală, ci munca sub aspectul ei de caracteristică esențială a vieții omenești normale. Copilul, după ea, nu se poate forma* ca om *decît cu condiția de a trăi ca om, de la nașterea sa, și fiind* respectat ca atare, *permițîndu-i-se și mai ales* ajutîndu-l efectiv, *prin educație, să trăiască și să se manifeste ca atare, nu în* luptă, *ci în* colaborare *cu lumea adultă. Nu pe baza unor „principii“ filozofice abstracte, ci pe baza experimentului concret și repetat, Maria Montessori a ajuns la următoarea convingere :* „Copilul se poate dezvolta numai prin experiența în mediul său. Noi numim această experiență muncă“ [1]. *„Personalitatea omenească se construiește prin experiențe continue“* [2].

Școala tradițională desparte și rupe munca manuală de munca intelectuală, ocupîndu-se aproape exclusiv de „intelect“, de cultura intelectuală, redusă de obicei la memorizare. Aceasta înseamnă, după M. Montessori, o denaturare, un dezechilibru al personalității, deoarece, afirmă ea : „Există o strînsă legătură între munca manuală care se desfășoară în viața obișnuită și concentrarea profundă a spiritului. Deși se pare, la prima vedere, că aceste două lucruri sînt opuse, în realitate ele sînt profund unite, dat fiind că una este originea celeilalte“ [3]. *Pentru M. Montessori, munca și activitatea mîinii sînt izvorul formării esenței umane și în același timp al înstrăinării omului de această esență, după condițiile sociale istorice în care se desfășoară viața și activitatea copilului. M. Montessori revine des asupra importanței activității mîinii în educație : „Educația mîinii*

---

[1] *La mente del bambino,* cit. în : „Maria Montessori. A Centenary Anthology“, p. 39.

[2] *Educazione e pace,* Ed. Garzanti, Milano, 1949, p. 42.

[3] *Il bambino in famiglia,* Ed. Tuderte, Lodi, p. 49.

este deosebit de importantă, pentru că mîna este instrumentul expresiv al inteligenței umane : ea este organul minții" [1]. *Citind interpretarea unui cercetător contemporan în domeniul psihologiei muncii, ea reproduce următorul pasaj : „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcțiilor mîinii, face să fie foarte clară surprinzătoarea versatilitate a acestui organ. Studiile mele, extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gîndesc ce instrument minunat este mîna, dacă ne gîndim la sensibilitatea ei tactilă și la mișcarea ei. Mîna este mijlocul care a făcut cu putință ca inteligența umană să se poată exprima și ca civilizația să înainteze în opera sa. Fără mînă, valoarea intrinsecă și caracterul funcțiilor umanității inteligente ar fi fost anihilate. Mîna este organul expresiei și, virtualmente, ea a deținut primul loc și în imaginație. În prima copilărie, mîna ajută dezvoltarea inteligenței, iar la omul matur ea este instrumentul care controlează destinul lui pe pămînt"* [2].

Este interesant de remarcat că, printre caracteristicile „copilului nou", „descoperit" de Maria Montessori, cea mai importantă pare a fi „instinctul muncii", instinctul „de a ști", de a explora mediul, de a-l cunoaște, și nu cel de posesiune. Instinctul „proprietății" nu este un instinct înnăscut, ci o deviație de la normalitatea umană. Observînd comportamentul spontan al copiilor, într-un mediu adecvat exprimării caracteristicilor lor naturale, neviciate încă de contactul cu defectele lumii adulte, ea a constatat existența „unui instinct fundamental, surprinzător : munca"..., „munca este instinctul fundamental al omului" [3].

„Munca", deci, pentru Maria Montessori, nu este un „principiu" *de la care* să fi plecat în construirea *metodei, ci un* efect *descoperit de ea al unor condiții de viață reală, care relevă o notă esențială a ființei omenești ca specie.*

Prin aceasta, sistemul montessorian se diferențiază esențial de toate sistemele pedagogice din trecut, care au plecat de la principii apriorice, ca și de cele contemporane, care pleacă de la principii filozofice : naturalismul romantic al lui Rousseau, organicismul lui Spencer, spiritualismul neohegelian, voluntarismul lui Wundt, energetismul lui Oswald, „filozofia vieții" a lui Dilthey, pragmatismul lui James, instrumentalismul lui Dewey etc.

Prin felul în care a pus și a rezolvat practic problemele educației și instrucției, Maria Montessori aparține marii mișcări contemporane care urmărește punerea științei și a tehnicii în serviciul progresului uman, în toate domeniile. Ea a ales în mod mărturisit acest drum : „Imaginația omului modern se bazează pe cercetarea pozitivă, în timp ce omul din trecut și-a lăsat mintea să cutreiere lumea irealului. Acest singur lucru a schimbat fața lumii" [4]. *Vorbind despre căile prin care se poate aplica știința în problemele școlii, ale educației și instrucției în general, ea afirmă că : „pedagogia nu trebuie să se conducă, așa cum s-a procedat în trecut, după* ideile *pe care și le-au făcut despre ea unii filozofi și filantropi ...*

---

[1] Vezi în prezentul volum, p. 272.

[2] *Ibidem.*

[3] *Educazione e pace,* p. 132.

[4] *The Advanced Montessori Method (Metoda Montessori avansată),* 1916, (cit. în : *A Centenary Anthology,* p. 21).

Pedagogia trebuie să se nască fiind călăuzită de psihologie, de acea psihologie care se aplică în educație și care în mod adecvat trebuie să o numim cu un nume distinct: psihopedagogie" [1].

Asupra efectelor de „normalizare" a personalității infantile în mediul montessorian s-au scris lucrări recente edificatoare [2]. *S-au citat mărturiile a numeroși părinți care au constatat aceste efecte asupra copiilor lor — copii care și-au schimbat comportamentul și acasă. Citām, spre exemplu, mărturisirea lui Bertrand Russel (filozof și scriitor englez contemporan): „Am auzit de mai multe ori spunîndu-se că doamna Montessori nu se preocupă de disciplină* [3] *și m-am mirat cum poate să lucreze într-o sală plină de copii... Trimițînd pe băiețelul meu care avea trei ani să-și petreacă diminețile într-o școală Montessori, am constatat că nu peste mult timp a devenit o ființă omenească mai disciplinată... Pentru descoperirile pedagogice se cere geniu, dar pentru educatorul care urmează să le aplice nu se cere geniu. Lui i se cere numai să procedeze corect cînd îi învață pe copii, precum și o doză de simpatie și de răbdare, lucruri care nu sînt nicidecum neobișnuite. Ideea fundamentală este simplă: disciplina adevărată nu constă în impunerea externă, ci în obișnuința minții, care se îndreaptă în mod spontan mai degrabă spre activitățile de dorit, decît spre cele de nedorit. Lucrul cel mai uimitor este marele succes în găsirea unor*

---

[1] *Formazione dell'uomo*, p. 24.

[2] De exemplu, un studiu interesant a scris Roberto Mazzetti, sub titlul: *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione (M. Montessori cu privire la raportul dintre anormali și normalizare)*, Ed. A. Armando, Roma, 1963.

[3] Este o idee greșită la cei care cunosc „din auzite" metoda Montessori și la cei care scriu din această sursă despre ea, că Maria Montessori ar acorda o „libertate absolută" copiilor. Din prezentul volum se poate vedea că ea acordă o libertate pentru manifestarea comportamentului uman *normal*, condus după regulile unei bune și pașnice conviețuiri. Ea recomandă oprirea cu fermitate a anumitor activități care constituie o risipire inutilă de energie și a faptelor antisociale. Ea recomandă în acest scop nu *pedeapsa*, cum se procedează de obicei, nici *dojana* ci *izolarea* cu blîndețe a făptașului și o îngrijire *specială*, o atenție specială acordată lui și, la nevoie, un tratament medical, pe lîngă cel psihologic. Se citează în această privință un crîmpei dintr-o convorbire dintre un vizitator al unei școli montessoriene și un copil: „Voi sînteți niște copii fericiți: faceți ce vreți voi". — „Vă înșelați, doamnă, noi nu facem tot ce vrem, însă *ce facem vrem să facem*". Prin acest răspuns, copilul a definit un aspect esențial al metodei Montessori, care nu trebuie confundat cu metodele „libertare", care acordă copiilor o libertate fără nici o îngrădire. Maria Montessori are o concepție originală cu privire la „libertate", în analiza căreia nu putem intra aici. O interpretare bazată pe un studiu adîncit a făcut-o Giustino Broccolini, în lucrarea sa dedicată acestei probleme (*Il principio di libertà nel pensiero di Maria Montessori*, Ed. Leonardi, Bologna, 1966), precum și în studii publicate sub același titlu în revista „Vita dell'infanzia", nr. 2, 3 din 1967.

metode tehnice prin care se materializează această idee[1] *în educație. În această privință, doamna Montessori și-a cîștigat cel mai înalt merit"*[2].

Faptul că în viața din școlile obișnuite și din familie nu numai că nu apar astfel de manifestări la copii, ci altele, adesea opuse, se datorește, după părerea verificată a Mariei Montessori, lipsei unei lumi a copiilor. *În civilizația de azi, afirmă ea, copiii sînt excluși din viața socială reală, sînt siliți să trăiască o viață imaginară, de povești și joc.*

Spre a nu-l deranja pe adult, în viața și munca lui, spune Maria Montessori, copiii sînt închiși în școli, trăind toată epoca lor de formare ca oameni țintuiți în bănci și lucrînd după dictatul adultului, după interesele lumii adulte, nu după necesitățile lui, care sînt de la natură omenești, *adică de muncă și de creație. De aci caracteristicile de apărare ale copilului : plînsul, protestul, nesupunerea, revolta etc., care sînt pedepsite apoi de adult, mai mult sau mai puțin brutal.*

Copiii cărora li se dă posibilitatea de a face o muncă utilă — afirmă M. Montessori — părăsesc jocul și jucăriile și preferă ocupația serioasă, normal omenească, a muncii : „Viața socială printre copii a dat naștere în ei la gusturi și tendințe care constituie o surpriză ; ei înșiși preferă colegii, *nu păpușile ; obiectele, nu jucăriile"*[3]. *„Noi credem că un copil este fericit cînd se joacă ; dimpotrivă, el este fericit cînd muncește"*[4]. *Maria Montessori are o concepție despre joc și despre imaginație cu totul diferită față de concepțiile clasice despre aceste caracteristici ale copilăriei*[5]. *Copilul*

---

[1] După cum se vede, Russel, ca și majoritatea comentatorilor metodei Montessori, o interpretează conform procedeului pedagogiei filozofice tradiționale : plecarea de la *idei* (idei „geniale") și aplicarea, „materializarea" lor. Din toate scrierile autoarei, ca și din cel de față, reiese clar că rezultatele „uimitoare" din școlile montessoriene nu se datoresc, în esență, „metodei" ; ele, inclusiv „disciplina spontană", au constituit o *surpriză* pentru experimentatoare. Ea însăși spune că o astfel de disciplină este imposibil de obținut prin determinarea *externă,* prin nici o „metodă", mai ales la copii foarte mici.

[2] Bertrand Russel, *On Education (Despre educație),* Ed. George Allen et Co., Londra, 1926, citat în *Maria Montessori. A Centenary Anthology,* p. 37).

[3] *La mente del bambino,* p. 16.

[4] *Educazione e pace,* p. 120.

[5] Cele mai înverșunate critici ce s-au adus și se aduc Mariei Montessori din partea adversarilor declarați ai metodei, dar și din partea unor adepți credincioși ai săi, constă în faptul că ea elimină jocurile și poveștile cu elemente supranaturale din educația copiilor, mai ales a celor foarte mici, care nu pot face distincție între *real* și *ireal* și iau drept realitate tot ce le spune adultul, în naivitatea și *încrederea* lor în buna-credința adultului (dealtfel, adulții, și nu copiii, scriu poveștile). Ca și alți oameni de știință contemporani, ca, de exemplu, Lévy-Bruhl, Maria Montessori face distincție între gîndirea *naturală,* rațională, întemeiată pe datele simțurilor, controlabile de inteligența omului și de practica lui, și între mentalitatea *mistică,* supranaturală, în care vede o însemnată *piedică* în calea maturizării gîndirii raționale a omului. Și aceasta în ciuda concepției ei religioase, pe care în mod paradoxal o exclude tacit din aria acestui principiu. Ea nu condamnă *imaginația creatoare,* căreia, dimpotrivă, îi acordă o inestimabilă valoare *rațională,* ci imaginația rătăcitoare într-o lume ireală, fuga în fantezie, simptom al unei deviații de la normalitate. Problema imaginației și a jocului în educație la Maria Montes-

„nou“, „normalizat“ se dovedește un „muncitor vesel“ [1], *un „mare muncitor“* [2].

Maria Montessori, în general, așa cum s-a mai arătat, vorbește întotdeauna despre constatările sale experimentale și nu despre principii de la care ar fi pornit și pe care le-ar fi aplicat, cum se făcea de obicei în pedagogia tradițională. Cînd este cazul să vorbească despre principii, acestea reprezintă, nu premise, ci concluzii ale cercetării experimentale, constatări de reguli sau legi obiective de a căror respectare întocmai depinde un rezultat sau altul al acțiunii practice. În legătură cu cele de mai sus, Maria Montessori spune, pe baza experienței sale : „Dacă am vrea să stabilim un principiu, am spune : este necesar pentru copii ca ei să participe la viața noastră, *pentru că în epoca în care ei trebuie să învețe a se mișca, nu pot învăța bine dacă nu văd cum se face, după cum nu ar putea să învețe să vorbească dacă ar fi surzi. A da copilului această* ospitalitate, *adică a-i îngădui să participe la viața noastră, este greu, dar nu costă nimic, depinde numai de pregătirea sufletului adultului“* [3]. *A participa la viața adultului înseamnă a oferi copilului posibilitatea materială de a participa spre a* experimenta *viața reală, concretă din jurul lui, prin cunoașterea ei directă, prin contactul direct cu lucrurile, cu oamenii, cu cultura și tehnica mediului și timpului lor, spre a lua parte la viața reală, nu a asculta numai lecții* despre *viață. „Personalitatea umană se construiește prin experiențe continue ; depinde de noi să pregătim pentru copii, pentru adolescenți și pentru tineret o ambianță, o lume adaptată lor, în care să li se dea putința de a face experiențe formative. Este necesar ca personalitatea tînără să vină în contact cu lumea producției, după ce a făcut o ucenicie de experiență. Înainte de toate, trebuie ca omul să fie condus să devină conștient de responsabilitatea față de organizația socială a oamenilor. De aceea, încă din copilărie, oamenii trebuie să experimenteze practic ce înseamnă asocierea, pentru ca apoi să pătrundă secretele evoluției tehnice a acestei vieți . . . După 12 ani, copiii ar trebui să ia parte la viața socială, ar trebui să producă, să vîndă, să muncească, nu pentru ca să învețe o meserie, ci pentru că a munci înseamnă a se pune în contact*

---

sori este foarte complexă. Ea a fost analizată cu competență de G. Broccolini în cartea sa *Difesa del Montessorismo*. Autoarea nu a intrat în polemică cu opozanții săi în acest domeniu, după cum nu a făcut-o nici în alte probleme. Ea s-a mărginit la probe *practice*, nu teoretice. În practica educațională, spune ea, a constatat experimental și a verificat de repetate ori faptul că acei copii cărora li se dă posibilitatea de a explora lumea reală și de a lucra în lume reală, nu mai stau să asculte poveștile cu ființe ireale pe care adultul le citește pentru ei, ci pleacă la treburi „serioase“, renunță spontan la jucării și preferă treaba, mînuirea instrumentelor necesare vieții adevărate. Dealtfel, ea face distincție între : *a)* jocul ca „destindere“, „recreere“ etc., care are o valoare general umană ; *b)* jocul ca „fugă în fantezie“, act de apărare, în condiții care împiedică normala manifestare omenească și *c)* jocul prin care copilul se pregătește și se exercită pentru viață, depunînd un efort fizic și intelectual cu un *sens*, cu un *scop* de realizat și care nu constituie doar o simplă ocupație și trecere de vreme.

[1] *Il bambino in famiglia,* p. 43.

[2] *Formazione dell'uomo,* p. 36—37.

[3] *Il bambino in famiglia,* p. 36—37.

cu viaţa, a participa la construcţia supernaturii" [1]. *„... copiii ar trebui să lucreze cu maşini în mod obişnuit, ca parte integrantă a educaţiei lor"* [2].

Omul nu se poate construi numai ascultînd lecţii şi sfaturi, spune Maria Montessori. Au şi acestea importanţa lor. Dar numai participînd activ la viaţa reală, *omul se poate forma ca personalitate socială liberă. Mediul vieţii reale este singurul mediu în care se poate forma cu adevărat omul „nou", membru activ şi creator din punct de vedere social, moral, cultural şi politic. El trebuie să* experimenteze *din fragedă copilărie — în relaţii sociale* reale, *participînd la viaţa socială reală — ce înseamnă libertate în cadru social, ce înseamnă democraţie, omenie, pace ; „... încă de la naştere ... din acea epocă a vieţii în care omul nu este încă nimic, din acel moment în care, din punct de vedere spiritual, este un zero,* cînd limbile deosebite şi ideile contrastante încă nu au prins consistenţă, cînd oamenii încă nu au pierdut capacitatea de a se înţelege, cînd încă nu sînt surzi unul faţă de altul. *În acel moment al existenţei umane, totul este comun. În acel moment, cînd nimic nu* este *încă, se găsesc infinite posibilităţi latente, atît pentru a despărţi, cît şi pentru a uni oamenii viitorului ... Dacă începem să educăm din acel punct în care totul este inform, va fi cu putinţă să găsim calea pentru a crea armonie între oameni. Aceasta este cea mai înaltă finalitate pe care şi-o poate propune un sistem de educaţie"* [3].

În acest scop se impune o radicală schimbare în raporturile dintre adulţi şi copii : „Cum putem noi să vorbim de democraţie şi de libertate, cînd de la primele începuturi ale vieţii îl formăm pe copil pentru a suporta tirania, pentru a se supune unui dictator ? Cum să ne aşteptăm la democraţie, cînd noi am crescut sclavi ? Libertatea începe la începutul vieţii, nu în stadiul adult" [4].

Pretutindeni în lume se vorbeşte despre „omul nou". Prin omul nou, Maria Montessori înţelege „omul fără defectele noastre, omul muncitor, omul vindecat" [5], *deci omul care va construi nu o cultură şi o civilizaţie de felul culturii şi civilizaţiei de pînă aici, ci o cultură şi o civilizaţie* nouă, *calitativ alta, superioară, a omului păcii, nu al războaielor ca pînă aci, omul înfrăţit, al întrajutorării, nu al rivalităţii şi al goanei după supremaţie. Omul acestei lumi noi, spune Maria Montessori, nu va fi un om „ideal", plăsmuit după un „model", după o „idee", ci omul real, istoric, viu în fiecare copil, care trăieşte potenţial în fiecare din ei, se zbate şi cere ajutorul nostru extern spre a se actualiza, a creşte. Pînă acum, spune ea, s-a cunoscut numai omul înstrăinat de el însuşi, produs al unor relaţii de oprimare, în copilărie de lumea adultă şi puternică, iar la vîrsta adultă oprimat de clasele stăpînilor. Omul normal, acela care trăieşte încă „aţipit" în copil, a rămas necunoscut, de secole. De aceea, mintea filozofilor, a*

---

1 *Educazione e pace,* p. 42. „Supernatura" înseamnă, după Maria Montessori, „tot ce a creat omul, cultura şi civilizaţia, *universul uman* construit de om *peste* universul natural.

2 *The Erdkiner* (vezi „Bibliografia" din acest volum).

3 Citat de M. Jervolino, în vol. *Maria Montessori oggi (Maria Montessori azi),* sub îngrijirea lui Marziola Pignatari, Ed. Giunti Marzocco, Florenţa, 1970.

4 *Educazione per un mondo nuovo,* p. 54.

5 *Educazione e pace,* p. 133.

moraliștilor și a politicienilor a construit un model artificial de om care ar trebui să fie modelat din copil.

După Maria Montessori, problema cea mai importantă a omenirii adulte este nu aceea de a „făuri“ oameni noi, *ci de* a elibera oamenii vechi, *care de veacuri au fost mutilați în copilăria lor. Datoria și misiunea educatorilor și a oamenilor politici este, după ea, de a crea în jurul copiilor acel mediu și a inaugura acele relații sociale care să poată hrăni omul* din copil *(în peuro-homo !), ca el să poată crește sănătos, normal și deplin, ca om al timpului său. Oferind copiilor un astfel de mediu și tratîndu-i în cadrul unor astfel de relații, copiii vor dezvălui capacități umane nebănuite, care nu se pot* sădi *în ei din afară, pentru că ele* există *deja în ei, așa cum există lanul de grîu în semințele unui spic. Spre a crește și spre a se dezvolta, ele au nevoie de ajutorul lumii adulte, de știința și tehnica vremii.*

Maria Montessori este primul „pedagog“ care nu *a mers, ca în trecut, pe drumul care pleacă de la omul „ideal“ — la omul real, ci de la omul real, istoric, pe care societatea are datoria, mai presus de orice altă datorie, de a-l ajuta să crească normal în copilul real. Iată de ce, departe de a fi un lucru surprinzător, este un lucru cît se poate de logic faptul că ea, care a susținut întotdeauna principiul că nu trebuie plecat de la principii apriorice și de la idei, afirmă, puțin înainte de a se sfîrși din viață, că sistemul ei de educație poate fi considerat, în fond,* o aplicare a ideii marxiste *în pedagogie :*

„Ideea marxistă *(spune ea într-o lucrare apărută cu trei ani înainte de a se sfîrși din viață)* a zugrăvit figura muncitorului așa cum și-a însușit-o conștiința noastră astăzi : muncitorul producător al bunăstării și al belșugului, cel care a adus contribuția esențială în marea operă a vieții civilizate, recunoscut ca atare de societate, ca urmare a valorilor lui morale și economice, avînd dreptul din punct de vedere moral și economic la mijloacele materiale necesare muncii lui. Să aplicăm această idee în domeniul nostru : să ne dăm seama că un copil este un muncitor și că scopul muncii lui este să producă omul . . . ; munca pe care o fac copiii nu produce un obiect material, ci creează însăși umanitatea ; nu o rasă, o castă, un grup social, ci întreaga umanitate . . . ; noi propovăduim o revoluție . . . Construcția normalității umane trebuie apărată“ [1].

În sensul ideilor de mai sus și-a redactat Maria Montessori și apelul pe care l-a adresat tuturor guvernelor lumii în 1947 și din care cităm următoarele pasaje :

„Mi-am petrecut viața în căutarea adevărului. Prin studiile mele asupra copiilor, am scrutat natura umană la originea ei, atît în Est, cît și în Vest. Deși au trecut patruzeci de ani de cînd mi-am început munca, copilăria încă mi se pare o sursă inepuizabilă de revelații și, dați-mi voie să spun, de speranță.

Copilăria mi-a arătat că întreaga umanitate este una. Toți copiii, indiferent de rasă, de situația familiei, vorbesc mai mult sau mai puțin la aceeași vîrstă ; umblă în picioare, își schimbă dinții etc. în anumite perioade ale vieții lor. Sub alte aspecte, de asemenea, mai ales în domeniul psihic, ei sînt, pe cît de asemănători, pe atît de simțitori.

---

[1] *La mente del bambino*, p. 15—16.

Copiii sînt constructorii omului, pe care ei îl zidesc luînd din mediul lor înconjurător limba, obiceiurile și particularitățile, nu numai ale rasei, nu numai ale națiunii, ci și ale cartierului în care se dezvoltă. Copilăria construiește cu ce găsește. Dacă materialul de construcție este slab, și construcția va fi slabă. În ceea ce privește copilul, civilizația se află la nivelul culegătorilor. Pentru a se construi pe sine, copilul este nevoit să ia, la întîmplare, ce găsește în jurul lui.

Copilul este cetățeanul uitat și, dacă oamenii de stat și educatorii și-ar da seama ce forțe teribile zac în copil, și în bine, și în rău, i-ar da prioritate în fața tuturor celorlalte probleme. Toate problemele omului depind de omul însuși. Dacă este neglijat omul în această construcție, problemele nu se vor rezolva niciodată... În zilele noastre, în ciuda lecțiilor îngrozitoare ale celor două războaie mondiale, vremurile se arată mai tulburi ca niciodată. Eu cred cu tărie că trebuie să se exploreze un alt domeniu, pe lîngă cel economic și ideologic: este problema OMULUI. Dar nu a omului adult, la care orice apel este de prisos. Lipsit cum este de siguranță din punct de vedere economic, el e dus de valurile ideilor contradictorii, cînd într-o parte, cînd în alta. Omul trebuie cultivat de la începutul vieții lui, atunci cînd puterile uriașe ale naturii sînt în lucru. Numai atunci putem să sperăm în perspectivele unei înțelegeri internaționale" [1]. *Lupta pentru pace, prin copii și tineret, Maria Montessori o înțelege astfel: „A evita conflictele este opera politicii, a construi pacea este opera educației"* [2].



Privită în esența sa, în conținutul său științific, rațional, opera Mariei Montessori cuprinde contribuții pozitive de o deosebită valoare științifică și umană, care se pot dezvolta și valorifica, fiind un sistem deschis, susceptibil de progres. Concepția sa generală despre lume și viață, degajată din opera sa, — care este predominant practică și prea puțin sistematizată teoretic — rămîne totuși contradictorie. Ca și în cazul altor mari oameni de știință naturaliști care au mers pe linie științifică în cercetările lor pozitive, dar au fost influențați de ideologia burgheză și de filozofia idealistă, tot astfel și Maria Montessori, cu toată baza științifică și spiritul științific al cercetărilor sale, introduce în opera ei concepții idealiste și prejudecăți religioase ale societății timpului și mediului în care și-a desfășurat activitatea. Ca și în alte cazuri, omul de știință, oricît ar vrea să elimine subiectul *și prejudecățile lui, spre a descoperi* obiectul *așa cum este el, „fără nici un amestec străin", introduce, fără să vrea, în obiect, prejudecățile lui, cîtă vreme gîndirea lui* filozofică *nu a pășit încă pe calea consecvenței absolute în știință, pe care numai filozofia marxistă o poate deschide oricărui cercetător al adevărului pur, adică al adevărului adevărat, fără impuritățile subiectivității și fără prejudecăți, dintre care cea mai rezistentă, fiind înrădăcinată de secole, este prejudecata religioasă.*

În lucrările sale, Maria Montessori își exprimă deseori indignarea față de condițiile de viață inumane ale oamenilor care populează cartierele mărginașe — în marea majoritate muncitori —, dar, în dorința sa umanistă

---

[1] *Maria Montessori. A Centenary Anthology*, p. 19.

[2] *Educazione e pace*, p. 29.

de a le ușura viața celor sărmani, are o viziune utopică, mizînd prea mult pe rolul educației și instrucției în zămislirea unei societăți mai drepte, mai umane.

4. *Răspîndirea operei Mariei Montessori în diferite țări*

Îndată după apariția primei ediții a operei fundamentale Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini *(1909), această lucrare a fost tradusă în foarte multe limbi. Pînă la apariția celei de-a doua lucrări fundamentale* L'autoeducazione nelle scuole elementari, *adică pînă în 1916, ea fusese tradusă și publicată în limbile : engleză, franceză, germană, rusă, spaniolă, catalană, poloneză, română, olandeză, japoneză și chineză. Au urmat apoi traduceri și în alte limbi.* L'autoeducazione nelle scuole elementari *a fost și ea tradusă în mai multe limbi, printre care și în limba română. Tot astfel și celelalte lucrări, pe măsură ce au apărut în limba italiană sau în alte limbi în ediții prime (engleză, franceză, română etc.).*

Școlile montessoriene s-au înmulțit încă din 1907, mai întîi la Roma, apoi în restul Italiei și peste hotare, pînă în cele mai îndepărtate țări din Europa, America, Asia, Africa, Australia. În deceniul al patrulea, cînd mișcarea pedagogică montessoriană a ajuns la apogeul său, înainte de a regresa în timpul celui de-al doilea război mondial, cărțile ei au mai fost traduse și în alte limbi în afară de cele amintite mai sus, ca de pildă, în limba portugheză, maghiară, cehă și în unele dintre numeroasele (peste 60) de limbi din India, iar școlile s-au extins pînă în Islanda, Tibet, Congo, Nigeria, Uganda și Kenia.

Unele țări, ca Italia, Olanda, Ungaria, Panama și Australia, și-au modificat legile școlare, pentru a le adapta acestei metode.

Diferite țări au înființat școli guvernamentale și municipale care au funcționat după metoda Montessori.

În mai multe țări s-au constituit asociații montessoriene. Una dintre primele a fost întemeiată în America (vezi tabelul cronologic). În deceniul al patrulea existau asociații Montessori naționale în : Italia, Anglia, Austria, Germania, Ungaria, Cehoslovacia, Elveția, Franța, România, Bulgaria, Statele Unite ale Americii, India, Siam, Columbia, Java și în Noua Zeelandă.

Numeroase reviste montessoriene au fost publicate în Italia (Revista „Montessori" ș.a.), în Germania („Montessori-Blätter der A.M.I."), în Spania („Montessori"), în Franța („La nouvelle éducation"), în Elveția („L'école Nouvelle") etc.

Unele municipalități au clădit școli după planuri arhitecturale date de autoare, cum a fost „Școala municipală" din Amsterdam sau „Montessoriheim-Haus der Kinder" din Viena.

*Marea majoritate a școlilor montessoriene erau însă pentru preșco*lari. *În unele țări, ca Italia, Germania, Anglia, Olanda, Peru, Bolivia, Ecuador, Venezuela și Chile, funcționau școli după metoda Montessori și*

în clasele elementare. În gimnazii și licee, metoda s-a aplicat mai întîi în Olanda.

Spre sfîrșitul deceniului al cincilea și în timpul războiului, mișcarea montessoriană s-a restrîns, în majoritatea țărilor, în general, din cauza interzicerii activității montessoriene de către guvernele fasciste.

Din 1939 pînă în 1949, mișcarea *montessoriană s-a desfășurat în toată amploarea ei numai în India, unde activa autoarea însăși, ajutată de fiul ei, Mario M. Montessori, și de elevul ei, A. M. Joosten, doi dintre cei mai apropiați și permanenți colaboratori ai săi.*

După eliberarea tuturor țărilor de sub jugul armatelor hitleriste, mișcarea montessoriană a fost reluată în mai toate țările. Vechile asociații montessoriene și-au reluat activitatea, iar altele noi s-au înființat în diferite țări. În Germania, spre exemplu, după 1945 s-au înființat trei, la Frankfurt, Köln și Berlin. În Statele Unite ale Americii, de asemenea, există mai multe asociații, cercuri etc. montessoriene, unele afiliate la „Asociația Internațională Montessori" (A.M.I.), cu sediul la Amsterdam (Olanda), iar altele independente, ca „American Montessori Society" (A.M.S.), cu sediul la New York, care reeditează lucrările Mariei Montessori și publică un periodic anual cu mai multe numere. În 1970, cu prilejul centenarului nașterii Mariei Montessori, la Congresul Internațional Montessori de la Roma și Perugia, au fost reprezentate asociații montessoriene din următoarele țări : Austria, Canada, Danemarca, Franța, Filipine, Germania, India, Irlanda, Italia, Japonia, Olanda, Pakistan, Suedia. În India există „asociații ale montessorienilor" (Associations of Montessorians) la Hyderabad, Calcutta, Delhi și Poona. Centre de studii montessoriene naționale și internaționale și de pregătire a corpului didactic special pentru toate gradele de învățămînt există în America (S.U.A., Canada și Mexic) ; în Europa (Franța, Germania, Irlanda, Italia — Centrele internaționale Montessori de la Perugia și Bergamo), Danemarca și Marea Britanie ; în Africa (în Tanzania) ; în Asia (India, Pakistan, Sri Lanka, Japonia și Filipine).

Dintre revistele montessoriene mai importante care apar astăzi, menționăm „A.M.I. — Communications" — Amsterdam, „Vita dell'infanzia — Roma, „Around the Child" — Calcutta (India).

Școli montessoriene pentru preșcolari funcționează în toate țările amintite ; în unele, mai ales în Italia, Olanda și America, funcționează și școli elementare. Licee montessoriene există în Franța, în Germania și în Olanda (cinci, dintre care mai importante la Amsterdam, Rotterdam și Utrecht). Liceul montessorian de la Rotterdam își desfășoară activitatea într-o clădire construită după arhitectura montessoriană.

Congrese, seminarii, simpozioane Montessori, naționale și internaționale, se țin aproape în fiecare an, în diferite țări, fiind organizate fie de asociațiile naționale respective, fie de către „Asociația Internațională Montessori", începînd cu cel de-al optulea Congres Internațional (primul după eliberarea Italiei), de la San Remo, în 1939 (vezi tabelul cronologic). Ultimul Simpozion Internațional Montessori s-a ținut în 1972 (25—29 martie), la Palo Alto, în California, cu tema : „Cosmic Education — The Montessori approach to the development of the child from 7 to 12" („Educația cosmică — concepția montessoriană cu privire la dezvoltarea copilului de la 7 la 12 ani").

5. *Opera Mariei Montessori și mișcarea montessoriană în România*

Intenția Mariei Montessori, manifestată în mai multe rînduri, cum reiese din corespondența [1] *sa, de a organiza în deceniul al patrulea un curs despre metoda Montessori în România nu a putut să fie îndeplinită din mai multe motive, dar mai ales din cauza vremurilor tulburi care au dus la agresiunea imperialismului german. Nici „cursuri paralele" cu cele ținute de ea anual în diferite țări nu au putut fi organizate în țara noastră, așa cum dorea și cum reiese din aceeași corespondență. În schimb, principalele sale lucrări, apărute pînă în preajma celui de-al doilea război mondial, au fost traduse în limba română ; au apărut diferite scrieri despre opera ei, au fost întemeiate școli montessoriene în diferite orașe ale țării noastre ; cadre didactice — educatoare, învățători, profesori secundari și universitari — au luat parte la congresele internaționale Montessori ; a existat și o „Asociație Montessori" în România, sub președinția profesorului, filozofului și psihologului român Constantin Rădulescu-Motru, precum și sub președinția de onoare a diplomatului român de renume mondial Nicolae Titulescu.*

Primele traduceri ale lucrărilor sale au fost făcute de institutorul C o n s t a n t i n V. B u ț u r e a n u [2]. *Mai întîi* Metoda pedagoiei științifice aplicată la educația copiilor mici [3] *— tradusă de el la numai cîțiva ani de la apariția acestei cărți în italienește — a fost publicată în 1914, iar apoi o altă carte fundamentală a Mariei Montessori,* Autoeducațiunea în școalele elementare, continuarea volumului Metoda pedagogiei științifice aplicată în educația copiilor [4] în Case-le dei Bambini, *a apărut în 1922* [5]. *În același an, a publicat lucrarea* Pedagogia medicală. Rezumatul

[1] Corespondență aflată în arhiva personală a autorului acestui studiu.

[2] C. V. Buțureanu a fost un adept al ideilor noi în pedagogie și un răspînditor al noilor metode de educație. Despre Maria Montessori a scris și articole în revistele timpului (de exemplu, *Metoda Montessori*, în : „Școala viitorului", nr. 2, 1913).

[3] Lucrarea s-a publicat cu titlul incomplet, lipsind sfîrșitul titlului italian („în Case-le dei Bambini"). Traducerea a fost tipărită la Iași, Tipografia „Progresul", apoi în 1915, la „Editura Librăriei Școalelor", C. Sfetea, București, și în 1922, la Editura „Cartea Românească", București, același text (238 p.), fără modificările edițiilor succesive italiene.

[4] Aici lipsește cuvîntul „mici" și se adaugă „în Case-le dei Bambini", așa cum este în original. Traducerea este incompletă, cuprinzînd numai partea întîi (pînă la p. 261 din original), iar partea a doua, intitulată : *I test sistematici per lo sviluppo intellettuale nelle classi elementari* (*Testele sistematice pentru dezvoltarea intelectuală în clasele elementare*), de la p. 267—532, care cuprinde indicații practice pentru aplicarea metodei la studierea limbii, gramaticii, aritmeticii, geometriei, desenului, muzicii și metricii, nu s-a tradus niciodată în limba română.

[5] Cartea aceasta a avut o singură ediție în românește. Dealtfel, și în italiană a fost republicată abia în 1962 ; cu prilejul centenarului nașterii autoarei, s-a publicat o ediție italiană stereotipă, cu textul din prima ediție (din 1916), de către editura Garzanti, Milano, 1970.

lecţiilor predate la Roma, la Şcoala normală ortofrenică, în 1900, urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului [1].

Un alt propagandist zelos al operei Mariei Montessori a fost Izabela Sadoveanu, profesoară de pedagogie, directoare de şcoală normală şi inspectoare şcolară, luptătoare pentru drepturile femeii, pentru modernizarea şcolii. Aceasta a publicat studiile Metoda Montessori *şi* Materialul didactic Montessori, *în 1915, în vol. III al „Buletinului muzeului pedagogic" şi separat, cu 14 ilustraţii, în 1916, cu aceleaşi titluri, la „Atelierul de arte grafice" C. Sfetea, Bucureşti. Ea a aplicat metoda Montessori în grădiniţe de copii, în clasele elementare, în „Şcoala adăpost" pentru copiii de ceferişti din cartierul „Steaua", în „Casa copilului" din cartierul Grand din Bucureşti; a înfiinţat o „şcoală Montessori" pentru puericultură (Bucureşti, 1925), a experimentat metoda în grădiniţa de copii de pe lîngă „Oficiul Naţional de Educaţie Fizică" etc.; a ţinut cursuri de specializare pentru educatoare etc. şi a contribuit mult la difuzarea ideilor şi a metodei Montessori la noi [2]. În 1930, a publicat volumul* Educaţia nouă, *care cuprinde expunerea amănunţită a metodei Montessori* [3].

---

[1] Lucrarea a apărut în original cu titlul *Riassunto delle lezioni di didattica della Prof. ssa Montessori (Rezumatul lecţiilor de didactică ale profesoarei Montessori)*, anno 1900, in dispense. Roma, Lab. Lit. Romano. Acelaşi text, dar cu titlul *Riassunto delle lezioni di didacttica date in Roma nelle Scuola magistrale ortofrenica — L'anno 1900 (Rezumat al lecţiilor de didactică ţinute la Roma, la Şcoala normală ortofrenică, în anul 1900)*, a apărut sub forma de „adaosul" al doilea la sfîrşitul cărţii *L'autoeducazione* (1916), p. 551 ş.u., iar „Carnetul..." s-a publicat ca „adaosul" I, tot acolo, la p. 536—550, cu titlul: *Metoda Montessori. Cartella per lo studio individuale del bambino (Metoda Montessori. Dosar pentru studiul individual al copilului)*, cuprinzînd: date antropometrice (măsurători periodice ale înălţimii, greutăţii etc.), observaţii psihologice, morale etc., cu un cuvînt, una din primele „fişe" individuale ale elevilor, pe baza lucrărilor (anterioare anului 1916) autoarei, îndeosebi a lucrării *L'antropologia pedagogica (Antropologia pedagogică)*, apărută în 1903, apoi în 1910, şi alte ediţii, după 1916.

[2] Izabela Sadoveanu nu a fost elevă directă a Mariei Montessori, ci a urmat un curs de iniţiere în această metodă, ţinut de Tereza Bontempi, în Elveţia. Ea a supravegheat confecţionarea „materialului Montessori" în atelierele „Casei Şcoalelor", dar fără a colabora nici cu Maria Montessori, nici cu Asociaţia Montessori din Italia sau cu Asociaţia Internaţională Montessori, ce coordona şi dirija cursurile Montessori şi fabricarea materialului. Reprezentanta instituţiei „Tacey" (Londra), care fabrica materialul după indicaţia autoarei, era, între cele două războaie mondiale, Soc. „Cartea Românească" din Bucureşti. Izabela Sadoveanu a fost, totuşi, o propagatoare entuziastă a metodei Montessori, toată viaţa ei.

[3] Cartea are la bază lucrarea *Manual de pedagogie ştiinţifică* — publicat de M. Montessori în 1921, cu mai multe ediţii în italiană şi în alte limbi —, precum şi cîteva capitole proprii. (Vezi: *Izabela Sadoveanu* de Cora Barbu, Lenormanda Benari şi Gheorghe Popescu, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970, p. 135. În această lucrare se înfăţişează, amănunţit şi documentat, printre alte activităţi ale Izabelei Sadoveanu, şi contribuţia sa foarte importantă la răspîndirea ideilor montessoriene şi la aplicarea metodei sale.)

Un adept entuziast al acestei metode a fost și Apostol Culea, *pedagog, învățător și activist fecund în domeniul răspîndirii culturii în mase. El a descris metoda Montessori în lucrarea sa* Note din cultura Italiei *(1914)*[1], *precum și în articole publicate în diferite reviste și ziare*[2].

În 1919 a apărut un studiu al educatoarei Julia C. Lascaraki, *în care este prezentată metoda Montessori în comparație cu metoda Froebel*[3].

Cu privire la aplicarea metodei Montessori, au mai scris Gh. Hopu, Ion Blăgăilă *și* Daniil Popescu[4] *ș.a.*

Între 1930 și 1940, în țara noastră, ca și în alte țări, a existat o adevărată „mișcare montessoriană". Mulți reprezentanți ai învățămîntului preșcolar, elementar, liceal și universitar au luat parte, așa cum s-a mai arătat, la cursurile internaționale ale Mariei Montessori[5], *la congresele internaționale organizate de Asociația Internațională Montessori*[6], *la diferitele inițiative montessoriene pe plan internațional în favoarea copilului, a apărării drepturilor lui și la campania montessoriană pentru pace*[7]. *Elevii direcți ai Mariei Montessori*[8], *unii absolvenți ai unor școli*

---

[1] Vezi Ermona Zaharian, *Pedagogia românească interbelică. O istorie a ideilor educative*, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 12.

[2] Mai ales în ziarul „Universul", unde a apărut o serie de „note pedagogice" (semnate C. Ap.), în care se prezintă ideile și metoda montessoriană, pe baza diferitelor scrieri ale Mariei Montessori, îndeosebi după apariția în românește a lucrării *Copilul* (vezi „Universul", 14 august 1936, și seria de note respective în numerele următoare).

[3] Julia C. Lascaraki, *Contribuțiune la pedagogia copiilor mici. Două metode — Froebel și Montessori.*

[4] Gh. Hopu, *O nouă metodă pentru predarea abecedarului*, în : „Cuvîntul dăscălesc", Roman, nr. 1/2, 1925—1926 ; Ion Blăgăilă, *Spre o nouă metodă a scris-cititului*, Arad, 1937 ; Daniil Popescu, *Metoda ideo-vizuală*, în : „Ogorul școalei", Turda, nr. 3—5 (apud. L. Benari, *op. cit.*, p. 110).

[5] Dintre aceștia citām, ca nume mai cunoscute, pe educatoarea Ecaterina Botez, absolventă a cursurilor din 1930 (Roma), colaboratoare a Izabelei Sadoveanu în aplicarea metodei în învățămîntul preșcolar ; Lazăr Pop, învățător, Elena Rusceac, Victoria Zăinescu, educatoare, Ilie Sulea, profesor de filozofie (cursurile din 1931, Roma) ; Constanța Atanasiu, Maria Paraschivescu, Ana Șerbănescu, educatoare ; Anina R. Pogoneanu, profesoară de filozofie (cursurile din 1934, Nisa), ș.a.

[6] Astfel, la cel de-al doilea Congres Internațional din 1934 (Roma), delegația română a fost una dintre cele mai numeroase (20 de persoane), educatoare, profesori din învățămîntul mediu și universitar.

[7] De exemplu, la cel de-al cincilea Congres Internațional, din 1936, la Oxford (Anglia), desfășurat sub lozinca luptei pentru pace. (Vezi *Campania pentru pace a Asociației Internaționale Montessori*, în : „Universul", nr. 273, din 3 octombrie 1936.) La cel de-al șaselea Congres Internațional, din 1937, cu tema *Educația pentru pace*, a luat parte și Ion Rădulescu-Pogoneanu, profesor de pedagogie la Facultatea de filozofie și litere din București. (El a luat parte și la congresul din 1934, la Roma, unde a conferențiat și Jean Piaget, președintele asociației montessoriene din Elveția.) (Vezi : *De la congresul de educație pentru pace. Adoptarea unei propuneri a delegației române*, în : „Universul", nr. 221 din 13 august 1937.)

[8] Citați mai sus la nota 5.

normale Montessori din Italia, Elveţia, Germania, Austria, Anglia etc. [1], *precum şi adepţi ai săi sau membri ai corpului didactic din învăţămîntul preşcolar şi elementar, profesori de filozofie şi pedagogie din învăţămîntul mediu* [2] *sau universitar* [3], *care au aderat la curentele noi în pedagogia contemporană, au scris studii şi articole, au ţinut conferinţe şi cursuri despre metoda Montessori, iar unii chiar au aplicat metoda sa, înfiinţînd şcoli Montessori în diferite oraşe ale ţării* [4].

În 1931, Maria Montessori a numit un delegat al său personal, spre a coordona activitatea montessoriană în ţara noastră [5]. *Cu prilejul primului Congres al educatoarelor din România (Bucureşti, 1933) şi după acest congres s-au publicat diferite lucrări în care se prezenta metoda Montessori în comparaţie cu metodele mai vechi sau mai noi, studii şi articole, mai ales în revista „Copilul" a Asociaţiei educatoarelor din România (apărută între 1933—1944), în „Şcoala şi familia de mîine" (apărută între 1928—1939), a lui Marin Biciulescu, unul dintre promotorii pasionaţi ai curentelor noi în pedagogie, în „Revista de filozofie", în „Revista generală a învăţămîntului" etc.*

Nicolae Titulescu, care era membru în Comitetul de onoare al Asociaţiei Internaţionale Montessori (A.M.I.) şi în Comitetul de onoare al asociaţiei montessorienilor din Anglia, a devenit în 1933 preşedintele de onoare al „Asociaţiei Montessori" din România, întemeiată la 1 decembrie 1933, avînd ca preşedinte activ pe Constantin Rădulescu-Motru, ca vicepreşedinte pe I. R. Pogoneanu — profesori la Facultatea de filozofie şi litere din Bucureşti — şi ca secretar pe I. S. Firu, asistent la aceeaşi facultate [6].

---

[1] De exemplu, educatoarele B. Németi (a studiat metoda Montessori la Dresda, Berlin şi Viena), Bonolis (a studiat-o la Roma), G. Shreiber (a studiat-o la Londra), învăţătoarea Virginia Drugănişteanu (a studiat-o la Bellinzona, în Elveţia), învăţătorii Petre Lenghel-Izano, Mihail Cîmpu şi Simeon Rusceac (au studiat-o la Roma) ş.a.

[2] Profesoarele Alexandrina Demetrescu, Victoria Petrescu, Anina R. Pogoneanu ş.a.

[3] I. R. Pogoneanu, I. S. Firu ş.a.

[4] La Arad, Timişoara, Oradea, Constanţa, Bucureşti, Cluj etc.

[5] Prin adresa din 11 iulie 1931, Roma, se comunica alegerea profesorului Ilie Sulea ca „director general al mişcării Montessori în România". Prin scrisoarea din 6 octombrie 1932, Roma, Maria Montessori îl împuterniceşte să o reprezinte în România, să îi apere drepturile şi să supravegheze fabricarea materialului montessorian. Prin adresa din 6 martie 1972, Asociaţia Internaţională Montessori (A.M.I.), Amsterdam, îi încredinţează sarcina de a fi reprezentant pedagogic al acestei asociaţii în România (vezi şi publicaţia „Communications" A.M.I., Amsterdam, nr. 1, 1972, p. 26 şi nr. 2/3, 1973, p. 26).

[6] Din comitetul de onoare mai făceau parte şi D. Gusti, dr. C. Angelescu, C. Kiriţescu ş.a.

Prima școală „Montessori" cu titlu experimental, sub îndrumarea Mariei Montessori și sub conducerea lui I. R. Pogoneanu și I. S. Firu, a luat ființă pe lîngă Seminarul pedagogic universitar „Titu Maiorescu" din București, avînd ca educatoare pe Elena Rusceac, absolventă a cursurilor Mariei Montessori de la Roma în 1931 și cu o îndelungată practică în școlile montessoriene din Roma (1931—1934). Metoda a fost experimentată cu copii între doi ani și jumătate și șase ani [1]. *Școala a funcționat un singur an școlar (1934—1935), avînd mobilier și material didactic complet, după normele metodei Montessori. Unele greutăți financiare au împiedicat experimentarea și cu copii de vîrstă școlară* [2].

Odată cu persecuțiile exercitate de regimul fascist împotriva Mariei Montessori, activitatea montessoriană a fost interzisă în Italia, Germania și în alte țări fasciste. În România, mișcarea montessoriană a slăbit îndeosebi în timpul celui de-al doilea război mondial. După eliberare [3], *unele școli montessoriene de la noi și-au reluat activitatea. Remarcăm activitatea deosebită a Școlii Montessori a „Apărării patriotice"* [4], *care pregătea educatoare și activiste în domeniul asistenței sociale* [5].

Din inițiativa UNESCO, în 1970, centenarul nașterii Mariei Montessori s-a sărbătorit în toate țările. În țara noastră s-a organizat un „simpozion Montessori" la București (3 decembrie 1970), la care au ținut cuvîntări și au făcut comunicări prof. George Văideanu, prof. Al. Fara, Bruno Atturia, prof. N. Dima, prof. Stanciu Stoian, prof. Ștefan Bârsănescu [6],

---

[1] Laboratorul de psihologie al Facultății de filozofie și litere de sub conducerea prof. C. Rădulescu-Motru și I. M. Nestor au trimis și un copil deficient de 7 ani, care în scurt timp s-a integrat în colectivul celor mici și, fiind sub îngrijire și după încetarea activității școlii, a absolvit cu succes școala elementară în particular.

[2] Despre semnificația experimentului, vezi prof. Ion Zamfirescu, *O școală Montessori la București*, în : „Dimineața", 17 decembrie 1934. Despre atmosfera de lucru și comportamentul copiilor în această școală, vezi reportajul dr. Luca: *O casă a copiilor — Școala Montessori*, în : „Ilustrațiunea română", nr. 8, 1935. Vezi și descrierea grădiniței de copii a coloniei italiene din Constanța în articolul prof. Lenormanda Benari, *O lecție Montessori*, în : „Dimineața", din 3 aprilie 1935 ; de asemenea, descrierea unei „clase" dintr-o școală montessoriană din Roma, în introducerea la lucrarea Mariei Montessori *Copilul*, Cartea Românească, București, 1933, p. 13.

[3] Un interesant material documentar sub titlul „Ce a făcut pentru copii Maria Montessori" a publicat, în revista „Annie-Claire" (București, martie 1946), „Serviciul de presă al misiunii americane".

[4] „Apărarea patriotică", organizație politică de masă, legală, care a activat sub conducerea P.C.R. între 1941—1948, cu scopul de a ajuta luptătorii pentru libertate și victimele terorii fasciste. După eliberare, a luat parte la toate activitățile P.C.R.

[5] Despre această școală după 23 August, vezi articolul *S-a întors școala Montessori din Valea Jiului*, în : „Luptătorul bănățean", din 9 septembrie 1945, p. 4.

[6] *Despre contribuția Mariei Montessori la progresul pedagogiei ca știință.*

prof. Ion Vlad [1], *prof. Maria Taiban* [2], *prof. Florica Niculescu* [3], *prof. Elena Moldovan* [4], *prof. Victoria Petrescu* [5], *prof. Lenormanda Benari* [6]. *Cu acest prilej* [7], *au apărut diferite articole despre Maria Montessori și despre opera sa, în diferite reviste, dintre care le remarcăm pe cele din revista „Colocvii despre școală și familie“* [8], *din „Revista de pedagogie“* [9] *și din revistele Centrului de informare și documentare în științele sociale și politice* [10].

Toate cele de mai sus și-au adus o contribuție la cunoașterea în țara noastră a operei teoretice și practice a Mariei Montessori, care și-a dedicat întreaga viață problemelor legate de o cît mai corespunzătoare educare a copiilor și tineretului, în vederea formării lor ca personalități depline, active și creatoare.

---

1 *Despre problema educabilității în concepția Mariei Montessori.* D-sa a publicat și un studiu despre M. Montessori și influența ei în România, în buletinul UNESCO, de la București, în 1970.

2 *Despre unele probleme ale educației morale în opera Mariei Montessori.*

3 *Despre problema copiilor cu deficiențe mintale.*

4 *Despre materialul didactic montessorian.*

5 *Despre influența operei și metodei Montessori în activitatea grădinițelor de copii din România.*

6 *Despre activitatea propagandistică montessoriană de peste două decenii a Izabelei Sadoveanu în România.*

7 Vezi Lenormanda Benari și I. S. Firu, *Commemorata Maria Montessori in Romania (Maria Montessori comemorată în România)*, în *„Vita dell'infazia“*, Roma, nr. 7, 1971, p. 27.

8 Titus Pîrvulescu, *Actualitatea Mariei Montessori* (în nr. 1, 1970, p. 5). Idem: *La ce vîrstă trebuie să învețe copiii să citească* (în nr. 3, 1970, p. 23); Prof. Elena Moldovan, *La 100 de ani. O mare personalitate pedagogică. Maria Montessori* (în nr. 6, p. 21); I. Sulea-Firu, *Congresul internațional „Maria Montessori și problema educației în lumea modernă“*, Roma — Perugia 1970 (în nr. 2, 1971, p. 23).

9 Prof. Maria Taiban, *La o sută de ani de la nașterea Mariei Montessori* (în nr. 9, 1970). În „Suplimentul trimestrial pentru învățămîntul preșcolar“ al „Revistei de pedagogie“, recenzia lucrării *Maria Montessori — citadina del mondo (Maria Montessori — cetățeană a lumii)*, Roma, 1967, de Florica Andreescu și Claudia Popescu (în nr. 1, 1971, p. 78—79); Ștefan Bârsănescu, *Dr. Maria Montessori și contribuția ei la dezvoltarea pedagogiei ca știință* (în nr. 3, 1971, p. 3—6), studiu ce se remarcă printr-o prezentare sub unghi științific și critic a principiilor fundamentale ale sistemului montessorian; prof. Victoria Petrescu, *Concepția Mariei Montessori despre activitățile practice* (în nr. 4, 1971, p. 8—10) ș.a.

10 I. S. Firu, *Montessorismul și problemele societății contemporne*, în: Revista de referate și recenzii „Sociologie“, nr. 2, 1971, p. 363—376, și numeroase note în aceeași revistă, seria „Psihologie“.

Cît privește actualitatea operei ei științifice, dacă multe idei cu valoare principială, prezentate în primele părți ale studiului nostru, surprind și azi prin umanismul, generozitatea și valoarea lor practică, metoda în sine, cu toate detaliile ei didactice, ca și materialul de dezvoltare și cel didactic — cel puțin față de nivelul la care au ajuns acestea în învățămîntul nostru preșcolar — sînt astăzi, în multe privințe, de domeniul marilor încercări creatoare intrate în istoria pedagogiei universale. Acesta este și motivul pentru care lucrarea de față apare în colecția de „Lucrări fundamentale de pedagogie", și nu ca un îndreptar cu valoare practică imediată pentru educatoare.

I. SULEA-FIRU

DESCOPERIREA COPILULUI

INTRODUCERE

Dacă la publicarea celei de-a treia ediţii în limba italiană m-am simţit obligată să justific retipărirea unei cărţi pe care am scris-o la începutul activităţii mele, cu atît mai mult socotesc că sînt datoare să o fac la publicarea ediţiei de faţă, după patruzeci şi doi de ani. Motivele sînt aceleaşi şi acum, însă dezvoltarea pe care a luat-o munca mea şi concluziile la care am ajuns în urma revelaţiilor pe care le-am avut de la copiii din şcolile noastre * întrec cu mult cele mai legitime aşteptări. Ar fi fost cu neputinţă să aduc la zi această carte, fără să o refac în întregime, nu numai în ceea ce priveşte conţinutul, dar şi în ceea ce priveşte forma. Împrejurările nu mi-au îngăduit şi ar trebui să pot dispune de o serie întreagă de lucrări specializate care se referă la diferite aspecte psihologice şi pedagogice ale experienţei noastre, care s-a extins în lumea întreagă. Unele dintre ele au şi fost publicate (*Taina copilăriei, Mintea absorbantă, Educaţia pentru o lume nouă, Cum să educăm potenţialul uman, Psihoaritmetica, Psihogeometria* etc.), iar altele sînt în pregătire.

În prezenta ediţie am încercat numai să lămuresc unele probleme şi, mai ales, să scot în evidenţă faptul că opera noastră reprezintă mai mult un rezultat decît o creaţie a unei metode noi de educaţie. Concluziile la care am ajuns sînt exprimate sub noul titlu al cărţii : *Descoperirea copilului* **. După cîteva capitole am adăugat o scurtă privire de ansamblu asupra celor mai recente rezultate. Cititorul este deci rugat să ţină seama

* „Şcolile noastre“ ca şi „copiii noştri“ înseamnă şcolile montessoriene şi copiii educaţi după metoda Montessori. (*Nota trad.*)

** În ediţiile precedente, cartea aceasta avea ca titlu : *Metoda pedagogiei ştiinţifice — aplicată la educaţia copiilor mici în „Casele copiilor“*. (*Nota trad.*)

de faptul că cea mai mare parte a acestei cărţi a fost scrisă la începutul experienţelor noastre şi că ea se referă de multe ori la teorii ştiinţifice şi la experimente care pe atunci se bucurau de mare trecere sau la situaţii particulare de pe vremea aceea. De atunci, lucrurile s-au schimbat, ştiinţa a făcut paşi mari înainte şi munca noastră de asemenea. Cu toate acestea, principiile noastre au fost mereu confirmate, ca şi convingerea pe care o avem că omenirea poate spera că va găsi o soluţionare a problemelor sale — dintre care cele mai urgente sînt problemele păcii şi ale solidarităţii — numai dacă îşi va îndrepta atenţia şi energia spre descoperirea copilului şi spre dezvoltarea marelui potenţial al personalităţii umane în curs de formare.

MARIA MONTESSORI

Poona *, noiembrie 1948

* Oraş în India. (*Nota trad.*)

I. CONSIDERAȚII CRITICE PRIVIND ȘTIINȚA APLICATĂ LA ȘCOALĂ

Nu am intenția de a expune un tratat de pedagogie științifică ; aceste note preliminare au scopul modest de a înfățișa rezultatele destul de interesante ale unei experiențe pedagogice, care pare a deschide o cale pentru aplicarea practică a unor metode noi, ce năzuiesc să dea pedagogiei posibilitatea de a utiliza pe o scară mai largă experiențele științifice, fără să o abată de la bazele sale naturale, la principii speculative. Se afirmă cu exagerare și se vorbește de mulți ani că, așa cum făcuse în trecut medicina, și pedagogia ar tinde să depășească domeniile pur speculative, pentru a-și așeza temeliile pe cercetări pozitive experimentale. Psihologia fiziologică sau experimentală, care, de la Weber și Fechner la Wundt și Binet, s-a organizat treptat într-o știință nouă, pare destinată a-i oferi acel fond de pregătire pe care vechea psihologie îl oferea pedagogiei filozofice. La rîndul ei, antropologia morfologică aplicată la studiul fizic al școlarilor apare ca un al doilea punct principal de sprijin al noii pedagogii.

În realitate însă, așa-zisa pedagogie științifică n-a fost construită pînă acum și nici definită. Ea este ceva vag, despre care se vorbește, dar care în realitate nu există.

Acum cîțiva ani, în Italia, au apărut așa-zisele *școli de pedagogie științifică* prin străduința unor medici experți, cu scopul de a-i iniția pe învățători în noua orientare a pedagogiei. Aceste școli au avut mult succes și s-ar putea spune că ele au fost frecventate de toți învățătorii din Italia. Înainte ca noile studii să fi ajuns la noi din Germania și din Franța, educatorii noștri au fost antrenați de școlile de antropologie italiene în observarea metodică a copiilor, în cursul diferitelor perioade ale creșterii, și în efectuarea unor măsurători cu instrumente exacte. Sergi, spre exemplu, a propagat, printr-o muncă asiduă de cincizeci de ani, în rîndul educatorilor italieni, ideea de a căuta, în observarea științific orientată, un izvor de reînnoire a educației. „Astăzi, în viața socială — zicea Sergi — se impune o necesitate urgentă : reînnoirea metodelor de educație și de instrucție ; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru regenerarea omenirii".

În scrierile sale pedagogice strînse într-un volum cu titlul *Educație și instrucție (Cugetări)* [1], în care rezumă conținutul unor lecții și conferințe de propagandă, el indică și calea reînnoirii dorite : *studierea metodică a elevului, studiere călăuzită de antropologia pedagogică și de psihologia experimentală.*

„De mai mulți ani — zicea Sergi — eu lupt pentru o idee pe care cu cît o analizez mai mult, cu atît o găsesc mai justă și mai utilă pentru instrucția și educația oamenilor, și anume că, pentru a găsi metode naturale și a ajunge la acest scop, este necesar să dispunem de numeroase observații exacte și raționale asupra oamenilor, în special asupra copilăriei, pe care trebuie puse bazele educației și ale culturii".

„A măsura craniul, statura etc. nu înseamnă, de fapt, să faci pedagogie, dar înseamnă să mergi pe calea care duce la ea, pentru că nu poți să educi pe cineva dacă nu-l cunoști nemijlocit".

Autoritatea lui Sergi a făcut să se ajungă la convingerea că, de îndată ce am cunoscut individul numai din experiențe care țin de natura fenomenelor, arta de a-l educa ar rezulta din această cunoaștere în mod aproape firesc. Acest fapt a produs (cum se întîmplă de multe ori) la adepții săi o confuzie de idei, și anume s-a confundat studiul experimental al școlarului cu educația lui. Fiindcă studiul experimental al școlarului se înfățișa drept o cale de a ajunge la educație, care ar izvorî de la sine din respectivul studiu, antropologia pedagogică a fost numită de-a dreptul pedagogie științifică. Adepții noii doctrine activau sub steagul „fișei biografice", cu convingerea că îndată ce acest steag va fi înălțat pentru totdeauna pe terenul școlii, bătălia va fi ca și cîștigată.

De aceea, așa-zisele școli de pedagogie științifică îi instruiau pe educatori cum să facă măsurători antropometrice, cum să mînuiască instrumente de esteziometrie, cum să strîngă date anamnestice *. În felul acesta, începea să se formeze un corp de educatori — oameni de știință.

De fapt, nici în străinătate nu se făcea mai mult și mai bine.

În Franța, în Anglia, dar mai ales în America s-au inițiat studii de antropologie și de psihologie pedagogică în școlile elementare, cu iluzia de a ajunge prin antropometrie și psihometrie la înnoirea școlii. Progresul acestei orientări a fost urmat de dezvoltarea studiului individualității — mergînd de la psihologia lui Wundt la testele lui Binet, dar fără a ieși din acest echivoc. Mai mult, astfel de cercetări nu au fost întreprinse aproape niciodată de educatori, ci de medici, care păstrează interes mai mult față de știința lor specială, decît față de pedagogie și care caută să ofere contribuții experimentale mai curînd psihologiei și antropometriei, decît să-și organizeze munca și străduințele în vederea constituirii mult așteptatei pedagogii științifice. În sfîtșit, antropologul și psihologul nu au încercat niciodată să educe copiii în școli ; și nici educatorii nu s-au ridicat la nivelul savanților și cercetătorilor de laborator.

Progresul practic al școlii necesită, dimpotrivă, o adevărată *coordonare* a direcțiilor de studiu și de gîndire, în așa fel încît oamenii de știință să fie atrași nemijlocit în domeniile atît de nobile ale școlii, spre a ridica nivelul inferior de cultură la care sînt ținuți astăzi educatorii. În vede-

---

[1] Trevesini, 1892.

* Date cu privire la antecedente. (*Nota trad.*)

rea realizării acestui scop eminamente practic, s-a întemeiat, la Roma, o *Școală pedagogică universitară* — cu preocuparea de a ajuta pedagogia să depășească limitele unei simple materii secundare la Facultatea de filozofie, cum era pînă atunci în Italia, și a face din ea o facultate independentă, care, ca și Facultatea de medicină, să abordeze cele mai variate materii de învățămînt. Printre acestea au intrat și igiena pedagogică, antropologia pedagogică și psihologia experimentală.

Dar aceste științe au continuat să se dezvolte pe drumul lor, iar pedagogia în sine a rămas înlănțuită de vechea perspectivă filozofică în care s-a născut, fără să se lase clintită și cu atît mai puțin transformată.

Astăzi însă, în educație ne preocupă nu atît știința, cît interesul umanității și al civilizației, în fața căruia există o singură patrie : lumea. Și pentru o cauză atît de importantă, toți aceia care au dat o contribuție, chiar dacă acea contribuție nu a însemnat decît o tentativă neîncoronată de succes, sînt vrednici de a fi respectați de omenirea civilizată.

Și în felul acesta, noi, care muncim pentru un singur scop, sîntem ca niște membre sau vîrste ale aceleiași ființe ; iar cei care vor veni după noi vor atinge acest scop pentru că au existat aceia care au crezut și au muncit înaintea lor.

În mod analog, am crezut că, aducînd pietrele greului și aridului experiment din laboratoare în școala veche aproape prăbușită, vom putea să o zidim din nou. Mulți au privit contribuțiile științei materialist-mecaniciste făcîndu-și prea mari iluzii.

Tocmai din pricina aceasta am apucat pe o cale greșită și înfundată, cale pe care a trebuit să o părăsim spre a găsi cu adevărat noua artă de a pregăti generațiile umane.

Să-i formăm pe educatori orientîndu-ne după științele experimentale nu este un lucru ușor . Chiar dacă i-am învățat în modul cel mai amănunțit antropometria și psihometria, n-am făcut decît să-i inițiem în *mecanismul* cercetării, a cărui utilitate ar rămîne foarte problematică. Prin inițierea în experiment, noi nu am pregătit, de bună seamă, *educatori noi*. Și mai ales i-am părăsit pe educatori pe pragul științelor experimentale, oprindu-i să intre în sfera mai nobilă și mai adîncă în care se formează oamenii de știință.

De fapt, cine este om de știință ?

Desigur, nu cel ce știe să mînuiască toate instrumentele de fizică dintr-un laborator sau cel care, în laboratorul de chimie, manipulează cu siguranță toate reactivele ; sau cel ce știe, în biologie, să pregătească preparatele microscopice. Dimpotrivă, adesea persoane care nu sînt la nivelul unui „savant“, cum ar fi asistenții sau simplii *preparatori*, aceștia, nu savantul, au o mai mare siguranță în tehnica *experimentală*.

Noi numim om de știință pe acela care în experiment a *văzut* un mijloc ce duce la investigarea adevărurilor adînci ale vieții, la înlăturarea unui văl care acoperă fascinantele ei taine și care, într-o asemenea investigație, a simțit născîndu-se înăuntrul lui o *dragoste* atît de pătimașă pentru misterele naturii, încît să se uite pe sine însuși. Omul de știință nu este cel ce mînuiește instrumentele, ci acela care cunoaște natura. Acest îndrăgostit sublim își trădează pasiunea prin semne exterioare : noi numim om de știință pe acela care își duce viața în laboratorul său, fără să mai știe de lumea dinafară, și se comportă uneori în mod extravagant, ca ci-

neva care uită să se îmbrace, pentru că nu-și mai amintește de el însuși; acela care privește neobosit la microscop și își pierde vederea; care își inoculează tuberculoza, înghite secrețiile bolnavilor de holeră, în dorința nestăpînită de a cunoaște agenții care transmit bolile; acela care, deși știe că un preparat chimic poate fi exploziv, totuși încearcă să-l sintetizeze și este lovit.

Iată *spiritul* omului de știință, căruia natura îi trădează secretele, încoronîndu-l cu gloria descoperirii.

Pe lîngă un „mecanism“, există deci un „spirit“ al omului de știință. Și omul de știință atinge punctul cel mai înalt atunci cînd spiritul a învins mecanismul; știința va obține de la el nu numai descoperiri noi din domeniul naturii, ci și sinteze filozofice de gîndire.

Așadar, cred că trebuie să-i pregătim pe educatori mai mult în ceea ce privește *spiritul* omului de știință, decît în ceea ce privește partea mecanică a activității lui. Cu alte cuvinte, *direcția pregătirii* trebuie să fie spre spirit, nu spre mecanism *.

După cum, atunci cînd am avut în vedere numai partea mecanică în pregătirea științifică, nu am vrut, de bună seamă, să punem pe educator în condiția de a activa ca un expert, ca un perfect asistent al laboratoarelor de antropologie sau de psihologie științifică și totodată ca un igienist al copiilor sau al școlii, ci numai să-l *îndrumăm* pe calea științei experimentale, învățîndu-l să manevreze diferitele instrumente — tot astfel trebuie să îl *îndrumăm*, în limitele scopurilor pe care și le propune funcția lui, pe calea *„spiritului științific“*.

Cu alte cuvinte, trebuie să trezim în conștiința educatorului *interesul pentru manifestările fenomenelor naturale* în genere, în așa fel încît el să ajungă să iubească natura și să cunoască neliniștea aceluia care a pregătit un experiment de la care așteaptă o revelație.

Instrumentele sînt ca alfabetul și trebuie să știi să le mînuiești, pentru ca să poți citi în natură; dar după cum cartea care conține revelația celor mai înalte gînduri ale unui scriitor găsește în alfabet mijlocul de a compune cu litere cuvintele sale, tot astfel natura, grație mecanismului experienței, face cu putință șirul infinit de dezvăluiri ale tainelor sale.

Cel ce este în stare să silabisească ar putea citi, la rigoare, cuvintele unui abecedar, ca și pe cele ale uneia din operele lui Shakespeare, cu condiția ca aceasta din urmă să fie tipărită cu litere destul de lizibile.

Cine s-a inițiat numai în experimentul brut este ca cel care silabisește sensul literal al cuvintelor din abecedar; acesta este nivelul la care îi lăsăm pe educatori, dacă limităm pregătirea lor la mecanism.

Ar trebui, dimpotrivă, să devenim interpreți ai spiritului naturii, asemenea celui care, după ce a învățat să silabisească, poate citi, cu ajutorul semnelor grafice, gîndirea lui Shakespeare sau a lui Goethe, sau a lui Dante.

După cum se vede, deosebirea este mare, iar calea — lungă.

Eroarea noastră de la început era totuși firească. Un copil care a învățat abecedarul are iluzia că știe să citească. De fapt, el citește firmele

---

* E vorba de *mînuirea mecanică* a instrumentelor, reactivilor etc. și nu de *tehnică* în înțelesul complex al acestui termen. Autoarea nu identifică *mecanismul* (automatismele) cu *tehnica* propriu-zisă. (*Nota trad.*)

prăvăliilor, titlurile ziarelor și orice cuvînt sau frază care îi cade din întîmplare sub ochi. Ar fi foarte simplă eroarea în care ar cădea cînd, intrînd într-o bibliotecă, și-ar închipui că știe să citească *sensul* cărților ce se găsesc acolo. Dacă ar încerca, și-ar da seama că a ști să citești mecanic nu înseamnă nimic și ar ieși din bibliotecă spre a se duce la școală.

O asemenea iluzie este și aceea că pregătim educatori noi pentru o pedagogie nouă, învățîndu-i antropometrie și psihologie experimentală.



Dar să lăsăm la o parte greutatea de a pregăti educatori-oameni de știință în înțelesul de mai sus. Să nu încercăm nici măcar să facem un program în acest scop, căci ar trebui să ne abatem de la ceea ce ne-am propus. Să presupunem în schimb că i-am pregătit pe educatori, prin exerciții îndelungate, pentru *observarea naturii* și că i-am adus, de exemplu, la nivelul acelor zoologi care, fără să se gîndească la oboseală și la greutăți, pleacă înainte de ivirea zorilor să surprindă, în crîng, deșteptarea și primele manifestări de viață diurnă ale unei familii de insecte de care se interesează. Iată omul de știință care poate că n-a dormit deajuns, poate că este obosit de drum, dar care totuși este nerăbdător să vadă și atent ; el nu-și dă seama că e plin de noroi sau de praf, că îl udă ploaia sau îl arde soarele ; el are grijă numai să nu-și trădeze cît de puțin prezența, pentru ca insectele să-și împlinească în pace, ore în șir, funcțiile lor naturale pe care el vrea să le observe.

Să presupunem că educatorii ar fi la nivelul omului de știință care, deși miop, știind că își obosește ochii, totuși observă la microscop niște infuzori în mișcările lor spontane și are impresia că, în modul în care se feresc unul de altul și în modul în care își aleg hrana, ei sînt înzestrați cu o conștiință crepusculară sau cu instinct. El tulbură apoi acea viață pașnică cu un stimul electric și observă cum unii se strîng la polul pozitiv, și alții la cel negativ ; pe urmă, experimentează un stimul luminos și vede cum unii infuzori merg spre lumină, iar alții se feresc de ea. El investighează unele fenomene de tropism, concentrîndu-se asupra problemei, dacă acea căutare sau evitare a stimulilor este de aceeași natură ca și evitarea contactelor sau alegerea hranei, adică dacă acest fapt presupune existența unei opțiuni și a unui fenomen crepuscular de conștiință sau, mai bine-zis, a unui instinct natural, mai curînd decît o atracție și o repulsie fizică, asemănătoare cu aceea a magnetului și a fierului. Să presupunem acum că acest om de știință, văzînd că e ora două după-amiază, simte bucuria de a fi studiat într-un laborator, și nu acasă, unde ar fi fost chemat să ia masa, punînd capăt totodată și observației lui interesante, și senzației de foame.

Să presupunem deci că educatorul a ajuns (independent de cultura lui științifică) să simtă un asemenea interes, oricît de slab, pentru observarea unor fenomene naturale. Ei bine, nici această pregătire nu ar fi de ajuns.

Într-adevăr, prin misiunea sa, el are de observat nu insecte sau infuzori, ci omul. Și nu omul în manifestările sale obișnuite, ca acelea ale familiei de insecte care se trezesc dimineața, ci omul care se trezește la viață intelectuală.

Interesul pentru umanitate trebuie să aibă, pentru cel ce vrea să o educe, un caracter care să lege mai intim pe observator de obiectul supus observației, decît în cazul zoologului sau al botanistului, iar ceea ce este mai intim, este cu necesitate mai drag. Omul nu poate iubi o insectă sau o reacție chimică dacă se simte străin de ele ; acest dezacord apare, în realitate, la cel care observă ceva fără pasiune, ca o suferință, ca o rupere de viața proprie, ca o tortură.

Iubirea omului de către om poate fi mai duioasă și atît de simplă, încît nu numai cel care are un spirit excepțional, ci și masele o pot simți fără efort.

Este necesar ca educatorii, îndeajuns de inițiați în „spiritul omului de știință", să se mîngîie cu gîndul că foarte curînd vor ajunge să cunoască o astfel de dragoste, devenind observatori ai umanității.

Pentru ca să ne facem o idee despre această a doua formă de pregătire a spiritului, să ne închipuim că analizăm sufletul curat al primilor învățăcei ai lui Cristos. Aceștia l-au auzit vorbind despre o împărăție a lui Dumnezeu, mare și strălucitoare cum nu se poate închipui o împărăție de pe Pămînt. Unul dintre ei se gîndea : cine va fi mai mare în acea împărăție ? Și l-a întrebat, cu o naivă curiozitate. Cristos a răspuns mîngîind capul unui copilaș care se uita la el fermecat : „Cel ce va putea deveni asemenea acestui copil, acela va fi mai mare în împărăția cerurilor".

Să ne închipuim acum un suflet stăpînit de misticism aprins, un suflet care observă un copil mic în toate manifestările sale, pentru a afla cu respect și dragoste, cu sfîntă curiozitate și aspirație spre supremele înălțimi ale cerului, calea propriei sale desăvîrșiri și să aducem un astfel de suflet în mijlocul unei clase de copii mici.

Ei bine, acesta n-ar fi educatorul nou pe care vrem să îl formăm. Să încercăm însă a contopi într-un singur suflet spiritul de sacrificiu al omului de știință și extazul inefabil al unei astfel de ființe mistice și atunci vom avea o pregătire completă a *spiritului educatorului* *.

El va afla, de fapt, de la copilul însuși mijloacele și calea pentru propria lui educație ; adică va învăța de la copil să se perfecționeze ca educator.



Să ne închipuim un botanist sau un zoolog din timpul nostru, stăpîn pe tehnica observației și a experienței, care a făcut o călătorie, spre exemplu, pentru a studia la fața locului peronospera ** și care a făcut observații sub cerul liber, apoi la microscop și, în general, a făcut, în laborator, cercetările și experiențele ulterioare de cultură etc., sau care a studiat căpușele, intrînd prin grajduri și scormonind bălegarul, care, în sfîrșit, a înțeles ce înseamnă a studia natura și care cunoaște toate mijloacele oferite de știința experimentală modernă pentru a atinge acest scop ; să ne imaginăm, deci, că unul dintre acești cercetători a fost numit,

---

* E clar că *pasiunea* omului de știință adevărat nu are nimic comun cu „extazul mistic" și că aici e vorba de o simplă comparație, poate nu dintre cele mai potrivite, în orice caz conformă cu convingerile ei religioase. (*Nota trad.*)

** Ciupercă parazită. (*Nota trad.*)

pentru meritele sale, să îndeplinească o funcţie ştiinţifică, avînd sarcina de a întreprinde cercetări noi asupra himenopterelor * ; şi că, odată ajuns la faţa locului, i s-ar pune în faţă o cutie, acoperită cu un geam străveziu, pe fundul căreia nişte fluturi frumoşi, morţi, cu aripile desfăcute, ar fi prinşi cu ace şi bine conservaţi. Tînărul cercetător ar spune că aceasta este o jucărie pentru copii şi nu un material de studiu pentru oameni de ştiinţă ; că acea colecţie din cutie este rezultatul unui exerciţiu pe care îl fac copiii, în grădinile publice, cînd prind fluturii cu o reţea agăţată de un băţ. Experimentatorul n-ar putea face nimic cu asemenea obiecte.

Acelaşi lucru s-ar întîmpla dacă am aşeza un învăţător — care ar fi un om de ştiinţă după concepţia noastră — în una din şcolile noastre de astăzi, unde exprimarea spontană a personalităţii copiilor este înăbuşită, iar copiii stau ca nişte fiinţe moarte, înţepeniţi pe locurile lor din bănci, ca nişte fluturi prinşi cu ace, în timp ce îşi desfac aripile ştiinţei lor cîştigate în mod arid, ştiinţă care poate fi simbolizată de acele aripi, care înseamnă zădărnicie.

Prin urmare nu este de ajuns să pregătim numai educatori care să fie şi oameni de ştiinţă ; ci trebuie să pregătim şi o *şcoală* adecvată acestui scop.

Este necesar ca şcoala *să îngăduie desfăşurarea liberă a activităţilor copilului,* pentru ca pedagogia ştiinţifică să se nască în ea ; aceasta este reforma esenţială.

Nimeni nu ar putea îndrăzni să afirme că un asemenea principiu a fost valorificat vreodată în pedagogie sau în şcoală. Incontestabil că unii pedagogi — începînd cu Rousseau — au formulat principii pline de fantezie şi aspiraţii vagi de libertate pentru copii, dar conceptul adevărat de *libertate* este cu totul necunoscut pedagogilor. De multe ori, ei au despre *libertate* viziunea pe care şi-au construit-o popoarele în momentul cînd s-au răsculat împotriva sclaviei sau, într-un grad mai înalt, au o viziune a *libertăţii* care e tot limitată, pentru că înseamnă depăşirea unei trepte a scării, adică o eliberare parţială : eliberarea unei patrii, a unei caste, a unei forme de gîndire.

Conceptul de libertate care trebuie să inspire pedagogia este însă universal : este eliberarea vieţii oprimate de nenumărate piedici care se opun dezvoltării armonioase a corpului şi a spiritului. O realitate de o importanţă supremă, care nu a fost luată pînă azi în seamă de un mare număr de observatori !

Nu este cazul să ne oprim şi să discutăm : e destul să dovedim. Cel care ar afirma că principiul libertăţii caracterizează astăzi pedagogia şi şcoala ar provoca rîsul, ca un copil care ar insista că fluturii fixaţi în ace ar fi vii şi ar putea să zboare.

Un principiu represiv, care merge uneori aproape pînă la *sclavie,* caracterizînd, în mare parte, pedagogia, a caracterizat şi însuşi principiul şcolii.

---

* Insecte cu două perechi de aripi membranoase. *(Nota trad.)*

O dovadă — banca. Iată o probă vădită a erorilor pedagogiei științifice materialiste * de la început, care își făcea iluzia că, aducînd pietrele ei răzlețe, poate reconstrui micul edificiu al școlii în ruină. Exista o bancă întunecată și urîtă, unde se înghesuiau școlarii. Știința a venit și a perfecționat-o. În acest scop, ea a ținut seama de toate contribuțiile antropologiei : de vîrsta copilului și de lungimea picioarelor lui, pentru a potrivi bine înălțimea scaunului ; cu precizie matematică s-a calculat distanța dintre scaun și pupitru, pentru ca spinarea copilului să nu se deformeze din cauza scoliozei **. Pînă și scaunele s-au separat (ce profunzime de intuiție și de adaptare !). S-a calculat lățimea lor pentru ca școlarul să nu dispună decît de un sprijin minim și să nu se poată dezmorți prin nici o mișcare laterală — și aceasta pentru a fi separat de vecinul său. Banca este construită în așa fel încît copilul să poată fi văzut cît se poate de bine în imobilitatea lui : prin această separație se urmărește, în mod nemărturisit, să se prevină actele de perversiune sexuală săvîrșite în plină clasă, pînă și în căminele de copii. Iar atare precauții se iau într-o societate în care ar fi ceva scandalos să enunți principii de morală sexuală în educație, pentru a nu contamina pe neștiutori ! Dar iată că *știința* se pretează la această ipocrizie, construind mașini. Nu numai atît. Se merge mai departe. Știința perfecționează băncile în așa fel încît să se asigure imobilitatea completă a copilului sau, dacă vreți, evitarea oricărei mișcări. Astfel, pentru ca școlarul să stea bine înțepenit în banca sa, încît să fie constrîns să ia o poziție convenabilă din punct de vedere igienic, scaunul, taburetul, pupitrul sînt astfel dispuse încît copilul nu poate niciodată să se ridice în picioare. Dar tocmai pentru că scaunul, la o mișcare anumită, cade, pentru că pupitrul se ridică, taburetul se răstoarnă, tocmai pentru aceea copilul are locul strict necesar ca să stea în picioare.

Pe calea aceasta, băncile se perfecționează în continuare : toți promotorii așa-zisei pedagogii științifice au imaginat o bancă model ; nu puține națiuni s-au mîndrit cu banca lor *națională*. În lupta cu concurența, s-au cumpărat brevete și s-au înființat monopoluri.

Fără îndoială că această bancă se construia după criteriile multor științe : antropologia, cu măsurătorile corpului și diagnoza vîrstei ; fiziologia, cu studiul mișcărilor musculare ; psihologia, în ceea ce privește precocitatea și pervertirea instinctelor, dar mai ales igiena, cu intenția de a preveni scolioza.

Era vorba deci de o bancă cu adevărat științifică, a cărei construcție se întemeia pe studiul antropologic al copilului.

Acesta este un exemplu de aplicare literală a științei în problemele școlii.

Nu peste mult timp, în toate țările în care a apărut o mișcare pentru protecția copilului, va deveni de neînțeles cum s-a putut ca atîți cercetători în domeniul igienei infantile, al antropologiei, al sociologiei — avînd în vedere nivelul la care a ajuns progresul gîndirii spre sfîrșitul primului deceniu al secolului al XX-lea — să nu scoată în evidență eroarea fundamentală a băncii.

---

* E vorba de materialism naiv. (*Nota trad.*)

** Deformare a coloanei vertebrale. (*Nota trad.*)

Eu cred că, nu peste multă vreme, lumea se va mira și va voi să pipăie cu mîna băncile noastre model și să recitească cu ochii proprii în cărți scopul lor, ilustrat prin cuvinte și prin figuri, aproape neputînd să creadă ochilor.

Banca avea scopul de a preveni scolioza școlarilor. Dar școlarii erau supuși unui astfel de regim încît, cu toate că s-au născut sănătoși, puteau să-și strîmbe coloana vertebrală și să devină cocoșați. Coloana vertebrală, prima parte biologic fundamentală, este mai veche decît scheletul și, de aceea, cea mai rezistentă, pe cînd scheletul este partea cea mai tare a organismului. Coloana vertebrală — care a putut să reziste fără a se îndoi în luptele cele mai aspre ale omului, primitiv și civilizat, cînd a avut de înfruntat leii din pustiu, cînd a supus mamutul, cînd a săpat piatra, a îndoit fierul, a luat Pămîntul sub stăpînirea sa — nu a mai rezistat și s-a îndoit sub jugul școlii.

Este de neînțeles cum a putut așa-zisa *știință* să lucreze pentru perfecționarea unui instrument de sclavie în școală, fără să fie cît de puțin atinsă măcar de o rază de lumină a gîndirii care se desfășura în afara școlii, în opera de eliberare socială.

Orientarea spre reforme este binecunoscută și acceptată de toată lumea. Muncitorul flămînd nu cere întăritoare, ci o îmbunătățire a vieții din punct de vedere economic, pentru prevenirea denutriției ; minerul, care pentru că muncește prea multe ore pe zi stînd aplecat este expus la hernii inguinale, nu cere centuri care să-i țină intestinele ce-i cad, ci reducerea orelor de muncă și îmbunătățirea condițiilor de lucru, pentru ca să poată trăi sănătos, ca ceilalți oameni.

Și dacă în aceeași epocă socială noi constatăm că, în școală, copiii sînt muncitori care activează în condiții igienice rele, atît de potrivnice dezvoltării normale a vieții, încît din cauza aceasta li se poate deforma scheletul — la o atare înspăimîntătoare dezvăluire răspundem cu o bancă ortopedică. Ar fi ca și cum am oferi minerului brîul pentru hernie și celui nehrănit arsenic.

Acum cîtva timp, o doamnă, închipuindu-și că sînt adeptă a inovațiilor științifice care privesc școala, mi-a cerut, foarte satisfăcută, părerea asupra unei invenții a ei, și anume un *corset pentru școlari,* pentru a completa opera profilactică a băncii. Într-adevăr, noi, medicii, utilizăm pentru tratamentul devierilor coloanei vertebrale mai multe mijloace de terapie fizică : instrumentele ortopedice, corsetele și procedeul suspendării, aplicat prin extensiuni periodice, la care este supus copilul rahitic, ținut de cap și de umeri, în așa fel încît greutatea corpului să întindă și deci să îndrepte coloana vertebrală. În școală, instrumentul ortopedic folosit cu precădere este banca ; acum cineva vrea să propună corsetul ; nu mai avem de făcut decît un pas pînă cînd ni se va recomanda să folosim spînzurarea sistematică a școlarilor.

Toate acestea sînt consecința logică a aplicațiilor materiale ale științei la școala decadentă. Același lucru se poate spune despre aplicațiile antropologiei și psihologiei experimentale în educație, în școlile noastre de astăzi.

Este evident că mijlocul rațional de a combate scolioza la școlari este schimbarea modului în care își îndeplinesc munca, în așa fel încît ei să nu mai fie obligați să stea multe ore din zi într-o poziție vicioasă.

Nu de structura unei bănci școlare avem noi nevoie, ci de cucerirea libertății.

Chiar dacă banca ar fi utilă pentru scheletul copilului, ea ar fi dăunătoare igienei mediului înconjurător, din cauza greutății cu care este urnită pentru întreținerea curățeniei, cîtă vreme scîndura pe care își sprijină copilul picioarele, neputîndu-se ridica, acumulează praful adus de pe stradă în fiecare zi de atîtea picioruşe de copii.

Astăzi, mobilierul din casă se transformă, devenind mai ușor, mai simplu, ca să fie eventual mișcat din loc fără greutate și să poată fi curățit și chiar spălat în fiecare zi. Școala însă e surdă la transformarea mediului înconjurător.

Trebuie să ne gîndim la ceea ce se va întîmpla cu *spiritul* copilului, al cărui *corp* e condamnat să crească în mod atît de artificial și vicios, încît i se deformează oasele. Cînd vorbim despre eliberarea muncitorilor, înțelegem întotdeauna că sub plaga care se vede, cum ar fi sărăcia sîngelui, herniile etc., există o altă plagă mai profundă, care atacă sufletul omenesc în starea de sclavie ; la aceasta ne referim nemijlocit cînd spunem că muncitorul trebuie să fie eliberat. Știm bine că atunci cînd omul și-a istovit efectiv sîngele și atunci cînd pereții stomacului nu mai țin intestinele, sufletul a fost împins în întuneric, i s-a distrus sensibilitatea și poate că a fost ucis. Degradarea morală, mai ales ea, se opune progresului nostru și, ca un balast, îi împiedică avîntul. Strigătele sufletului care își revendică libertatea sînt mult mai puternice decît ale corpului.

Ce să mai spunem cînd e vorba de educarea copiilor ?

Cunoaștem bine acest trist spectacol. În clase, învățătorul activ toarnă cunoștințele în capul copiilor. Pentru a reuși în munca lui, el are nevoie de disciplina imobilității, de atenția forțată a școlarilor, și învățătorul găsește că este avantajos să poată manevra fără zgîrcenie recompensele și pedepsele, pentru a-i constrînge la o astfel de atitudine pe cei condamnați să fie ascultătorii lui.

Aceste recompense și pedepse exterioare, să-mi fie îngăduit să spun, sînt *banca* sufletului, instrumentul de înrobire a spiritului, aplicat nu pentru a atenua deformările, ci pentru a le provoca.

Într-adevăr, recompensele și pedepsele sînt utilizate pentru a constrînge copiii să urmeze legile oamenilor, nu pe ale lui Dumnezeu. „Legile lumii“ sînt dictate copiilor aproape întotdeauna de arbitrarul omului adult care își arogă o autoritate exagerată, nelimitată.

Prea adesea el poruncește pentru că este puternic și vrea ca cei mici să i se supună, pentru că sînt slabi ; omul adult ar trebui, dimpotrivă, să reprezinte pentru copil călăuza iubitoare și luminată care ajută sufletului omului nou să ajungă pe căile împărăției cerurilor. Cu totul de altă natură sînt recompensele și pedepsele făgăduite de Iisus : înălțarea celor buni și prăpastia pierzării în care cad cei răi. A se înălța poate orice om care face talanții * lui să dea rod ; iar recompensa este accesibilă tuturor, fie că au mai mulți talanți, fie că au doar un biet talant.

În școli însă există un singur premiu, pentru „binevoitorii“ care participă la această întrecere, premiu care generează emulații, invidii,

* Talant, monedă. Aluzie la o parabolă biblică. În limba italiană înseamnă și *talent*. (*Nota trad.*)

îngîmfare, nu acea înălţare sufletească la care se ajunge prin efort, modestie şi iubirea aproapelui şi care e la îndemîna oricui. În felul acesta, noi creăm un antagonism nu numai între şcoală şi progresul social, ci şi între şcoală şi religie. Copilul va trebui să se întrebe, într-o zi, dacă premiile pe care le-a primit la şcoală nu par obstacole pentru viaţa veşnică ; sau dacă pedepsele care l-au umilit pe cînd nu putea să se apere, nu au făcut din el „omul flămînd şi însetat de dreptate“ pe care Iisus îl apăra de pe munte. *

În viaţa socială, este drept, există recompense şi pedepse care se deosebesc de cele care se contemplă în lumina spirituală, şi adultul se străduieşte să adapteze din timp sufletul copilului, ca să se integreze şi să-şi facă un loc modest în angrenajele acestei lumi : el *recompensează şi pedepseşte* pentru a-l obişnui pe copil să se supună cu promptitudine.

Dacă însă am arunca o privire de ansamblu asupra moralei sociale, am vedea că jugul devine puţin cîte puţin mai blînd ; am vedea că, treptat, triumfă raţiunea, viaţa conştientă. Jugul sclavului se transformă în jugul şerbului, iar jugul şerbului în jugul muncitorului.

Toate formele de sclavie tind să dispară încetul cu încetul. Istoria progresului civilizaţiei este totodată o istorie de cuceriri şi de eliberări şi noi numim *regres* ceea ce nu corespunde acestei evoluţii. Trebuie să ne întrebăm acum dacă şcoala trebuie să rămînă ţintuită într-o stare permanentă pe care societatea ar considera-o regresivă.

Ceva foarte asemănător cu ceea ce se întîmplă în şcoală se întîmplă şi în societate, în marile administraţii de stat şi în viaţa funcţionarilor săi. Ca şi şcolarii, ei scriu toată ziua pentru un progres măreţ şi îndepărtat, al cărui folos imediat nu îl simt. Statul merge înainte cu marile sale mecanisme datorită muncii lor şi bunăstarea tuturor oamenilor din care este alcătuită populaţia unei naţiuni depinde de munca lor. Dar ei nu-şi dau seama de aceasta. Pentru ei, binele imediat este înaintarea în funcţie, după cum pentru şcolari este trecerea clasei. Omul acesta, care pierde din vedere marele lui rol, este ca un copil degradat, ca un sclav înşelat : demnitatea lui de om este redusă la limitele demnităţii unei maşini care are nevoie de ulei pentru a funcţiona, pentru că nu posedă în ea impulsul vieţii. Toate nimicurile, ca dorinţa de a fi decorat, sînt stimulente artificiale pentru drumul lor arid şi întunecos ; aşa dăm noi medalii şcolarilor. Teama de a nu fi înaintaţi îi opreşte de la absenţe şi îi leagă de munca monotonă şi asiduă, după cum teama de a nu trece clasa îi sileşte pe şcolari să înveţe din carte. Observaţia făcută de superior este întru totul asemănătoare cu dojana educatorului, iar corectarea literelor scrise greşit este ca o notă rea pe care o capătă şcolarul pentru o lucrare proastă.

Dacă instituţiile nu procedează în modul strălucit care corespunde măreţiei patriei, dacă în administraţie se strecoară uşor corupţia, cauza este că, prin acest grad de organizare, în conştiinţa funcţionarilor s-a stins măreţia omului şi orizontul s-a redus la lucruri mici şi apropiate de ei, lucruri pe care să le poată considera ca recompense şi pedepse. Cu favoritismul, cel care deţine puterea poate dăuna mult, pentru că lucrează asupra acestor şcolari ai statului.

---

* Patetismul demonstraţiei îşi găseşte uşor argumentele în domeniul mitologiei creştine. (*Nota trad.*)

Patria se menţine pentru că corectitudinea majorităţii funcţionarilor săi rezistă la corupţia prin premii şi pedepse şi se impune ca un curent irezistibil de onestitate, după cum în mediul social viaţa iese învingătoare împotriva oricărei cauze de sărăcie şi de moarte, mergînd înainte spre noi victorii, şi, ca instinct al libertăţii, doboară obstacolele, înaintînd din victorie în victorie.

Lumea e împinsă înainte de această forţă lăuntrică şi grandioasă a vieţii, forţă latentă, care lucrează adesea inconştient.

Dar cel ce săvîrşeşte o operă cu adevărat mare şi glorioasă nu acţionează niciodată numai pentru că este atras de factorul căruia îi dăm numele generic de „răsplată", nici de teama de un rău pe care îl numim „pedeapsă". Dacă, într-un război, o armată numeroasă de giganţi ar lupta numai din goana după avansări, epoleţi şi medalii sau numai din frica de a fi împuşcaţi şi dacă împotriva lor ar lupta o mînă de pigmei înflăcăraţi de dragostea de patrie, victoria ar fi a celor din urmă. Cînd într-o armată a secat eroismul, premiile şi pedepsele nu vor putea decît să ducă pînă la capăt dezagregarea şi să infiltreze corupţia [1].

Toate victoriile şi tot progresul uman se bazează pe forţa interioară.

Astfel, un tînăr student va putea să devină un medic mare dacă însăşi vocaţia sa îl îndeamnă să studieze medicina ; însă dacă el este împins numai de speranţa unei moşteniri sau a unei căsătorii, sau a unui avantaj exterior oarecare, nu va deveni niciodată un adevărat maestru şi un mare doctor, iar lumea nu va face un progres extraordinar datorită muncii lui. Dacă e nevoie neapărat de recompensele şi pedepsele şcolii sau ale vieţii familiale pentru a-l face pe un tînăr să studieze pînă la obţinerea diplomei, e mai bine ca tînărul în cauză să nu ajungă efectiv medic. Fiecare om are o tendinţă specială şi o vocaţie latentă, poate modestă, dar cu siguranţă utilă ; premiul poate să abată această vocaţie pe drumul greşit al vanităţii şi, în felul acesta, poate să anihileze o activitate umană.

Noi repetăm mereu că lumea *progresează* şi că oamenii trebuie îndemnaţi să facă progrese. Dar progresul se realizează *prin lucrurile noi, care se nasc*, şi, mult mai des, prin lucruri preexistente, care se îmbunătăţesc, se perfecţionează ; acestea, nefiind prevăzute, nu sînt premiate, ba chiar îi duc adesea pe precursori la suferinţe.

Vai de scriitorul ale cărui poeme s-ar naşte numai din dorinţa de a cuceri laurii Capitoliului ; ar fi de ajuns ca acest gînd să încolţească în sufletul poetului, ca muza să dispară. Poemul trebuie să ţîşnească din

---

[1] În tot ce spunem despre recompense şi pedepse nu înţelegem să negăm valoarea lor pedagogică fundamentală, care se bazează pe însăşi natura omenească, ci numai că combatem abuzul şi pervertirea, cînd, din *mijloc,* cum sînt, ele sînt transformate aproape în *scop.* Într-adevăr, după bunul-simţ natural, recompensa şi pedeapsa sînt mijloace pentru a face cunoscut, *în mod concret,* — mai ales unor minţi uşuratice sau întunecate de pasiune — că o faptă este bună sau rea, demnă de laudă sau de ocară ; în felul acesta, într-un anumit sens, ele sînt inseparabile de acţiune, ca efectul de cauză, ca urîţenia sau frumuseţea morală faţă de fapta umană respectivă.

sufletul poetului atunci cînd el nu se gîndește nici la recompensă, nici la el însuși ; și chiar dacă ar ajunge să cîștige laurii, ar simți zădărnicia lor.

Există și o recompensă exterioară pentru un om ; atunci cînd, de exemplu, un orator vede cum fizionomia ascultătorilor se schimbă de emoție, el simte ceva atît de înălțător, încît nu se poate compara decît cu bucuria intensă a omului care descoperă că este iubit. A înduioșa oamenii și a cuceri sufletele rămîne întotdeauna bucuria noastră și unicul premiu, acela care constituie adevărata răsplată.

Cîteodată se întîmplă să trecem prin momente de fericire, îngăduite oamenilor pentru a-și continua în pace existența. Pentru o dragoste la care ni se răspunde, pentru un copil pe care îl așteptăm să se nască, pentru o carte publicată sau o descoperire care ne aduce renume, ne facem iluzia că nimeni nu e atît de mulțumit ca noi. Ei bine, dacă într-un asemenea moment, o autoritate stabilită prin lege sau cineva care s-ar purta ca un stăpîn ar veni și ne-ar oferi o medalie sau un premiu, el ar apărea ca un distrugător inoportun al adevăratului nostru premiu. „Cine ești tu ?" ar protesta iluzia noastră pierdută, „tu, care îmi aduci aminte că eu nu sînt cel dintîi, de vreme ce există altcineva, deasupra mea, care îmi poate acorda o recompensă ?" Recompensa unui om nu poate veni decît de la divinitate *.

În ceea ce privește pedeapsa, nu înțelegem să negăm funcția ei socială și eficacitatea individuală, ci atitudinea de superioritate morală și necesitatea universală de aplicare. Ea poate fi de folos cînd e vorba de oameni superficiali. Dar aceștia sînt puțini și progresul social nu depinde de ei. Codul ne amenință cu pedepse atunci cînd sîntem necinstiți, în limitele indicate de lege. Noi însă sîntem cinstiți, nu fiindcă ne temem de codul penal ; nu furăm, nu ucidem, pentru că recunoaștem în astfel de acte culpabilitatea intrinsecă pe care pedeapsa ne face să o simțim cu intensitate și pentru că orientarea vieții noastre ne duce înainte, ferindu-ne constant și sigur de primejdia căderii în anumite culpe.

Fără să intrăm în probleme psihologice, se poate totuși afirma că delincventul, înainte de a săvîrși delictul, *și-a dat seama de existența unei pedepse, a simțit* acel cod care îl amenință. El l-a sfidat sau a căzut în cursă, crezînd că o evită. În conștiința lui, *s-a dat însă o luptă între delict și pedeapsă.* Fie că poate sau nu să împiedice delictele, codul penal este făcut, fără nici o îndoială, pentru o singură și limitată categorie de indivizi : delincvenții. Enorma majoritate a cetățenilor este cinstită și nici nu se gîndește la amenințarea pedepsei.

Adevărata pedeapsă pentru omul normal este pierderea conștiinței puterii proprii și a măreției care reprezintă umanitatea dinlăuntrul său ; și pedeapsa aceasta lovește adesea oamenii, chiar și cînd ei înoată în belșugul a ceea ce limbajul comun numește premiu. Din nefericire, omul nu-și dă seama de adevărata pedeapsă care îl amenință și îl lovește pe om.

*

Iată în ce sens își poate arăta educația eficacitatea.

---

* În atitudinea față de recompense și pedepse, cititorul să ia seama nu la fervoarea demonstrației, ci la propria ei notă de la pagina 66. (*Nota trad.*)

Noi însă îi ţinem pe şcolari în şcoală sub apăsarea acelor instrumente degradante pentru corp şi pentru spirit, ca : băncile, premiul (sau pedeapsa), ambele exterioare, cu scopul de a-i constrînge să respecte disciplina imobilităţii şi a tăcerii, spre a-i conduce ... unde ? Din nefericire, pentru a-i conduce fără scop.

Se toarnă mecanic conţinutul unor programe în mintea lor, programe alcătuite adesea în ministere şi impuse de lege.

În faţa unei astfel de uitări a vieţii — viaţa copiilor şi a urmaşilor noştri —, nu putem decît să roşim, covîrşiţi de jenă şi de ruşine.

Pe bună dreptate s-a spus : „astăzi se impune ca o necesitate urgentă înnoirea metodelor de educaţie şi de instrucţie ; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru *regenerarea umană*“.

II. ISTORICUL METODELOR

Pentru a construi o pedagogie ştiinţifică trebuie deci să mergem pe alt drum decît acela care s-a crezut pînă acum că este cel potrivit.

Pregătirea educatorilor trebuie să meargă mînă în mînă cu *transformarea şcolii.* Dacă am pregătit educatori observatori şi i-am iniţiat în practica experimentărilor, urmează că trebuie să le dăm şi posibilitatea de a observa şi experimenta în şcoală.

De aceea, o condiţie fundamentală pentru pedagogia ştiinţifică este o şcoală în care manifestările spontane şi vitalitatea proprie a copilului să-şi găsească teren de desfăşurare. Dacă va trebui să se nască o pedagogie din *studiul individual al şcolarului,* ea se va naşte numai dintr-un studiu bazat pe observarea unor copii liberi, adică studiaţi, supravegheaţi cu atenţie, însă nu oprimaţi.

În zadar aşteptăm reînnoirea pedagogiei din examinarea metodică a şcolarilor după îndrumările date de antropologia pedagogică experimentală.

Toate ramurile ştiinţelor experimentale s-au constituit pe baza aplicării unei *metode* proprii. Bacteriologia îşi datorează conţinutul său ştiinţific metodei de a izola bacteriile şi de a forma culturi de microbi ; antropologia criminală, cea medicală şi cea pedagogică au un conţinut ştiinţific datorită aplicării metodelor antropometrice la indivizi de diferite categorii, cum sînt criminalii, nebunii, bolnavii din clinici, şcolarii. Psihologia experimentală are nevoie, ca punct de plecare, de o definire exactă a tehnicii experimentului.

În general, este important să se definească *metoda, tehnica,* şi de la aplicarea ei să se *aştepte* conţinutul, care trebuie să izvorască din experienţă. Mai mult, una din caracteristicile ştiinţelor experimentale constă în a purcede la experiment *fără nici un fel de prejudecată* cu privire la rezultatul experimentului însuşi. De exemplu, dacă urmărim să facem cercetări asupra dezvoltării craniului la şcolarii mai inteligenţi şi la cei mai puţin inteligenţi, una din condiţiile experimentului trebuie să fie şi aceea ca, în timpul măsurării craniului, să nu ştim care dintre şcolari sînt

mai inteligenţi şi care mai puţin inteligenţi, pentru ca prejudecata că cei mai inteligenţi ar trebui să aibă capul mai dezvoltat să nu altereze, fără să vrem, rezultatele cercetării.

Cu alte cuvinte, în timpul cercetării, experimentatorul trebuie să renunţe la orice idee preconcepută — inclusiv *cultura* formală.

Dacă vrem, aşadar, să încercăm a practica o pedagogie experimentală, e bine să nu recurgem la ştiinţe înrudite, ci să le uităm aproape, pentru ca mintea noastră să nu fie „contaminată“ şi să putem păşi, fără piedici care să ne inducă în eroare, la căutarea adevărului în domeniul propriu şi exclusiv al pedagogiei.

Nu trebuie deci să plecăm, spre exemplu, de la idei prestabilite asupra psihologiei infantile, ci de la un ansamblu de metode prin care să obţinem libertatea copilului, pentru ca din observarea manifestărilor lui spontane să aflăm adevărata psihologie infantilă. Poate că această metodă ne rezervă surprize mari.

★

Iată deci problema : să stabilim care este *metoda proprie* a pedagogiei experimentale.

Ea nu va putea să fie metoda altor ştiinţe experimentale, iar dacă pedagogia ştiinţifică este întregită de igienă, de antropologie şi de psihologie, adoptînd, în parte, tehnica lor metodologică, ea face acest lucru limitîndu-se la particularităţile studiului individului ce urmează a fi educat, acţiunea trebuind să se desfăşoare paralel cu opera cu totul diferită a educaţiei şi neputînd constitui decît o contribuţie din afară pentru pedagogie.

Prezentul studiu tratează tocmai despre *metoda în pedagogia experimentală*. El este o urmare a unor experienţe făcute în şcoli de copii mici şi în primele clase elementare.

Într-adevăr, eu înfăţişez aici doar un început al metodei — pe care am aplicat-o la copiii de la 3 la 6 ani —, dar cred că această încercare, prin rezultatele surprinzătoare la care am ajuns, va fi un imbold ca efortul depus să fie continuat.

Cu toate că sistemul de educaţie pe care experienţa mi l-a confirmat ca excelent nu este încă definitiv completat, el constituie totuşi un ansamblu destul de bine structurat pentru a putea fi adoptat cu eficacitate în şcolile de copii mici sau în primele clase ale şcolilor elementare [1].

De fapt, nu este tocmai exact cînd spun că prezenta lucrare se bazează pe experienţa realizată timp de doi ani. Nu cred că din aceste ultime încercări ale mele s-ar fi putut ajunge la *crearea* tuturor lucrurilor pe care le voi expune mai departe.

De fapt, sistemul de educaţie în „Casele copiilor“ are o origine mai îndepărtată ; şi dacă drumul experienţei expuse aici este atît de scurt *cu*

---

[1] Metoda este acum răspîndită şi a fost larg experimentată în clasele elementare ; ea a fost descrisă în cartea *Autoeducaţia în şcolile elementare*. Mai recent, ea a fost aplicată de la naştere şi extinsă pînă la vîrsta adultă. Mai multe şcoli secundare, inspirate de metoda Montessori, sînt în plină activitate şi au fost recunoscute de statele în care au fost înfiinţate.

privire la copii normali, el continuă totuşi experienţe pedagogice precedente făcute cu copii *anormali,* şi, ca atare, reprezintă un efort de gîndire destul de lung.

Acum cîteva decenii, fiind medic asistent la clinica de psihiatrie a Universităţii din Roma, am avut ocazia să frecventez ospiciul în care se studiau bolnavii ce urmau să fie aleşi pentru învăţămîntul clinic — şi, în felul acesta, m-am interesat de copiii idioţi adăpostiţi în acest ospiciu. Pe atunci, organoterapia tiroidiană era în plină desfăşurare şi de aceea, în ciuda confuziilor şi exagerărilor succesului terapeutic, interesul medicilor era atras, mai mult decît în epocile precedente, de copiii frenastenici. Întrucît eu îndeplineam un serviciu medical regulat în spitale de medicină internă şi în ambulatorii pediatrice, mi-am îndreptat atenţia în special asupra studiului maladiilor infantile.

Aşa s-a întîmplat că, interesîndu-mă de idioţi, am ajuns să cunosc metoda specială de educaţie pentru aceşti copii nenorociţi, metodă concepută de Édouard Séguin şi, în general, să adîncesc ideea care pe atunci începea să se răspîndească şi printre medicii practicieni cu privire la eficacitatea „tratamentelor pedagogice" în diferitele forme morbide, ca surditatea, paralizia, idioţia, rahitismul etc. Faptul că pedagogia trebuia să se îmbine cu medicina în terapie era o cucerire practică a gîndirii timpului şi tocmai în această direcţie se răspîndea kineziterapia.

Totuşi, spre deosebire de colegii mei, am avut intuiţia că problema deficienţilor este precumpănitor *pedagogică,* şi nu precumpănitor medicală, iar în timp ce mulţi vorbeau la congresele medicale despre metoda medico-pedagogică în tratamentul şi educaţia copiilor frenastenici, eu am dezvoltat tema *educaţiei morale* la congresul pedagogic de la Torino, în 1898. Cred că am atins o coardă foarte sensibilă, dat fiind că ideea, care a trecut de la medici la învăţătorii din şcolile elementare, s-a răspîndit ca fulgerul, ca o chestiune arzătoare în legătură cu şcoala.

De fapt, cunoscutul ministru al instrucţiei şi profesorul meu Guido Baccelli mi-a încredinţat misiunea de a ţine un ciclu de conferinţe pentru educatoarele din Roma cu privire la educaţia copiilor frenastenici ; acest ciclu s-a transformat apoi în şcoala normală ortofrenică, pe care am condus-o timp de doi ani de la înfiinţarea ei.

Am anexat acestei şcoli o clasă externă cu orar prelungit, în care am adunat copii consideraţi needucabili în şcolile elementare din cauza insuficienţei mintale. Pe urmă, datorită iniţiativei unei asociaţii, s-a întemeiat un Institut pedagogic în care, în afară de copiii externi, au fost primiţi toţi copiii idioţi de la ospiciul din Roma.

Am rămas astfel timp de doi ani să pregătesc, cu ajutorul unor colegi, pe educatoarele din Roma în domeniul metodelor speciale de observare şi de educare a copiilor frenastenici. Dar nu numai atît : ceea ce interesează mai mult este că, după ce m-am dus la Londra şi la Paris pentru a studia practic educaţia deficienţilor, am început să-i învăţ eu însumi pe copii şi să conduc activitatea educatoarelor frenastenicilor în institutul nostru.

Mai mult decît o educatoare, fără să-mi împart cu cineva rolul, eram prezentă şi îi învăţam pe copii direct, de la ora opt dimineaţa, pînă la ora şapte seara, fără întrerupere. Aceşti doi ani de practică constituie primul şi adevăratul meu titlu în materie de pedagogie.

Încă de pe vremea cînd, în 1898—1900, m-am dedicat instruirii copiilor deficienţi, am început să-mi dau seama că acele metode nu erau numai o încercare de a-i ajuta pe idioţi, ci că ele conţineau principii ale unei educaţii *mai raţionale* decît cele în uz, încît pînă şi cei cu un nivel mintal inferior puteau să se dezvolte. Această intuiţie a devenit *ideea mea,* după ce am părăsit şcoala pentru deficienţi. Încetul cu încetul, am ajuns la convingerea că, dacă s-ar aplica astfel de metode copiilor normali, aceştia şi-ar dezvolta personalitatea în mod surprinzător.

Am început atunci un adevărat şi adîncit studiu al aşa-zisei pedagogii reparatoare *. Pe urmă, m-am gîndit să studiez pedagogia normală şi principiile pe care se bazează ea. Aşa se face că m-am înscris ca studentă în filozofie la Universitate. Mă însufleţea o credinţă mare. Cu toate că nu ştiam dacă voi avea vreodată posibilitatea de a experimenta adevărul ideii mele, totuşi am părăsit orice altă ocupaţie, spre a aprofunda această pedagogie, ca şi cînd m-aş fi pregătit pentru o misiune necunoscută.

Metodele de educaţie pentru deficienţi îşi au originea în epoca Revoluţiei franceze, datorită operei unui medic ale cărui lucrări de medicină au rămas în istorie, el fiind întemeietorul unei ramuri a medicinii care astăzi s-a specializat sub numele de otoiatrie (maladii ale urechii).

El a fost cel dintîi care a încercat educarea metodică a simţului auzului, în institutul de surdomuţi întemeiat de Pereire la Paris, reuşind să redea auzul unor pacienţi cu auz deficitar ; apoi, după ce îngrijise timp de opt ani un copil idiot, numit sălbaticul din Aveyron, a extins la toate simţurile acele metode de educaţie care dăduseră rezultate excelente pentru auz. Elev al lui Pinel, Itard a fost primul educator care a practicat *observarea* elevului aşa cum se făcea în spitale pentru observarea bolnavilor, în special pentru cei care sufereau de boli ale sistemului nervos.

Lucrările pedagogice ale lui Itard sînt descrieri foarte interesante şi minuţioase ale unor încercări şi experienţe pedagogice ; cel ce le citeşte astăzi trebuie să fie de acord că ele au fost primele încercări de pedagogie experimentală.

Într-adevăr, el a dedus din studiul ştiinţific o serie de *exerciţii capabile să modifice personalitatea,* vindecînd defecte care menţineau individul într-o stare de inferioritate. Realmente, Itard a reuşit să-i facă să audă şi totodată să vorbească pe copiii suferind de surditate parţială, care altfel ar fi rămas surzi şi muţi, şi, în consecinţă, pentru totdeauna anormali. Acest lucru este efectiv cu totul diferit de *un simplu studiu al individului,* făcut cu ajutorul unor *teste* de psihologie experimentală. Acestea ne duc numai la o constatare cu privire la personalitatea mintală ; ele nu modifică metodele de educaţie. Aici, dimpotrivă, mijloacele ştiinţifice aplicate devin mijloace prin care se dă o educaţie, încît pedagogia însăşi este schimbată.

Itard poate fi, deci, considerat întemeietorul pedagogiei ştiinţifice, şi nu Wundt şi Binet, care sînt, în schimb, întemeietorii unei psihologii fiziologice, care poate fi aplicată cu uşurinţă şi în şcoli.

Acesta este un punct fundamental, care merită să fie bine lămurit. În timp ce elveţianul Pestalozzi devine „părintele unei educaţii afective", în Germania, după jumătate de secol, Fechner şi Wundt întemeiau psi-

* Este vorba de acea ramură a pedagogiei numită azi „specială". (*Nota trad.*)

hologia experimentală. Cele două curente s-au dezvoltat și s-au desfășurat separat în școli. Pedagogia academică a continuat să evolueze pe vechile făgașe, în timp ce studenților li se ofereau totodată *teste* mintale, care, însă, nu influențau cu nimic educația. Experimentele lui Itard, dimpotrivă, cu puțin înainte, au constituit un adevărat principiu de educație științifică, capabil să modifice metodele de educație și, în același timp, și școlarii. Cu toate acestea, fiindcă această metodă de educație a fost destinată copiilor deficienți, ea nu a fost tratată cu seriozitate în lumea educației.

Meritul de a fi alcătuit un adevărat sistem de educație pentru copii deficienți îi aparține însă lui Édouard Séguin, care a fost mai întîi învățător și apoi medic. Acesta a plecat de la experiențele lui Itard, pe care le-a aplicat, modificîndu-le și completînd metoda, în cursul a zece ani de experiențe cu copii luați de la un ospiciu și adunați într-o mică școală, pe strada Pigalle, la Paris. Această metodă a fost expusă prima oară într-un volum de peste șase sute de pagini, publicat în 1846, la Paris, ca titlu : *„Traitement moral, hygiène et éducation des idiots“* *.

Mai tîrziu, Séguin a emigrat în Statele Unite ale Americii, unde s-au întemeiat multe instituții pentru deficienți și unde, după alți douăzeci de ani de experiențe, el a publicat o a doua ediție a operei sale, cu alt titlu : *„Idiocy and its treatement by the physiological method“* **. Acest volum a fost publicat la New York în 1866. În această carte, Séguin a definit pur și simplu o metodă de educație, numind-o *metodă fiziologică.* El nu mai pomenește în titlu de o „educație a idioților“ ca acțiune specială pentru ei, ci vorbește despre idioție tratată cu „metoda fiziologică“. Dacă ne gîndim că pedagogia a avut totdeauna ca bază psihologia și că Wundt a definit o „psihologie fiziologică“, o atare coincidență a noțiunilor trebuie să ne facă atenți și să trezească presupunerea că există o legătură între metoda fiziologică și „psihologia fiziologică“.

Pe cînd eram asistentă la clinica de psihiatrie, am citit cu mult interes cartea franceză a lui Édouard Séguin. Cea engleză însă, publicată la New York după douăzeci de ani, deși era citată în operele despre educația specială ale lui Bourneville, nu exista în nici o bibliotecă. Spre marea mea mirare, n-am dat de urma ei nici la Paris, unde Bourneville îmi spunea că știa de existența ei, dar că a doua carte a lui Séguin n-a ajuns niciodată în Europa. Cu toate acestea, am sperat că voi găsi vreun exemplar la Londra ; dar a trebuit să mă conving că nici acolo cartea nu se găsea, nici în bibliotecile publice, nici în cele particulare. Am căutat-o în zadar, umblînd din casă în casă, pe la mulți medici englezi, cunoscuți ca fiind dintre cei care s-au ocupat de copii deficienți sau care conduceau școli speciale. Faptul că această carte era necunoscută și în Anglia, deși era publicată în limba engleză, m-a făcut să mă gîndesc că sistemul Séguin nu a fost înțeles. De fapt, în publicațiile relative la instituțiile pentru deficienți, Séguin era citat totdeauna, dar *aplicațiile* în educație descrise erau cu totul altele decît aplicații ale sistemului său. Aproape peste tot se aplicau mai mult sau mai puțin la deficienți metodele pentru copii normali, mai ales în Germania. O prietenă a mea, de origine germană, care

---

* *Tratamentul moral, igiena și educația idioților. (Nota trad.)*

** *Idioția și tratamentul său prin metoda fiziologică. (Nota trad.)*

s-a dus acolo spre a mă ajuta în cercetările mele, a constatat că din materialul didactic special există cîte ceva în muzeele pedagogice ale școlilor pentru deficienți, dar nu era utilizat niciodată în practică, pe cînd în principiu se susține că este bine să se adopte pentru întîrziați aceeași metodă ca și pentru normali. Această metodă este totuși mai obiectivă în Germania decît în Italia.

Și la Bicêtre, unde am studiat mult timp, am văzut că se adoptau mai mult tehnicile didactice decît sistemul lui Séguin, deși textul francez era la îndemîna educatorilor. Toate indicațiile erau înțelese mecanic și fiecare educator respecta litera normelor. Cu toate acestea, am observat la toți, atît la Londra, cît și la Paris, dorința de îndrumări noi, de a cunoaște experiențe noi, pentru că afirmația lui Séguin, că prin aplicarea unor metode se pot realmente educa idioții, rămînea practic o deziluzie.

Se înțelege ușor cauza acestui insucces. Fiecare rămînea la convingerea că și copiii deficienți, ființe inferioare, trebuie pînă la urmă să fie educați ca cei normali. Ideea că o „nouă educație" a apărut în lumea pedagogică nu pătrunsese încă și nici ideea că o educație nouă îi poate ridica pe copiii deficienți la un nivel superior. Cu atît mai puțin nu se bănuia că o metodă de educație cu ajutorul căreia se poate ridica nivelul deficienților ar putea ridica și nivelul copiilor normali.

După aceea, am continuat experiențele mele cu deficienți la Roma și i-am educat pe aceștia timp de doi ani. Lucram după cartea lui Séguin, acordînd o mare atenție și admirabilelor experiențe ale lui Itard. Printre altele, am luat măsuri să mi se confecționeze un material didactic foarte bogat, călăuzindu-mă după aceste texte.

Acest material, pe care nu l-am văzut complet în nici o instituție, era un mijloc miraculos, foarte eficient în mîna celui care știa să se folosească de el, dar materialul în sine nu atrăgea atenția deficienților. Am înțeles atunci cauzele descurajării educatorilor și motivul pentru care ei părăsiseră această metodă. Prejudecata că educatorul trebuie să se coboare la nivelul elevului țintuiește pe educatorul deficienților într-un fel de apatie : el știe că educă personalități inferioare și, de aceea, nu reușește să le educe. Tot astfel, educatorii își închipuie că îi educă pe preșcolari dacă încearcă să se coboare la nivelul lor, prin jocuri și, adesea, prin discuții de bufoni.

Ar trebui tocmai, dimpotrivă, ca noi să știm cum să trezim pe omul care stă ațipit în sufletul copilului.

Eu am avut această intuiție și cred că nu materialul didactic, ci vocea mea care îi chema, vocea i-a *trezit* pe copii, determinîndu-i să manipuleze materialul didactic și să se educe. Mi-au servit drept călăuză marele respect pe care mi-l inspira nenorocirea lor și dragostea pe care știu să o trezească acești copii nefericiți în cei ce se apropie de ei. Dar și Séguin se exprima la fel în această privință : citind despre încercările lui pline de răbdare, am înțeles că primul material didactic de care s-a folosit a fost de natură spirituală. De aceea, la sfîrșitul volumului francez, autorul, aruncînd o privire asupra muncii sale, încheie, cu melancolie, că ea va fi pierdută dacă nu se vor pregăti educatori. El avea despre pregătirea educatorilor pentru deficienți o viziune cu totul originală : s-ar părea că e vorba de niște sfaturi date cuiva care se pregătește să joace rolul de seducător. El ar vrea ca educatorii și vocea lor să aibă farmec, ca ei să

se îngrijească meticulos de înfățișarea lor, să se facă cît se poate de atrăgători. Gesturile lor și modulațiile vocii ar trebui rafinate cu aceeași grijă cu care marii actori se pregătesc pentru scenă, pentru că ei vor trebui să trezească marile sentimente ale vieții în niște suflete fără vlagă și fragede.

Această *cheie secretă*, care constă în acțiunea asupra spiritului, deschidea lunga serie de experimente didactice, admirabil analizate de Édouard Séguin și realmente foarte eficace în educația idioților. Eu am obținut cu această metodă rezultate surprinzătoare. Trebuie să mărturisesc însă că, în timp ce eforturile mele erau răsplătite cu progrese intelectuale, mă dobora un fel de istovire : simțeam că dăruiam ceva din propriile mele puteri. Ceea ce se numește încurajare, sprijin, dragoste, respect sînt pîrghii ale sufletului omenesc ; și cu cît cineva dăruiește mai mult în sensul acesta, cu atît înnoiește mai mult viața din jurul său și îi dă mai multă vigoare.

Fără aceasta, *stimulul extern* cel mai desăvîrșit trece neobservat, ca soarele prin fața lui Saul, care exclama „Aceasta ?... e ceață groasă !".

Astfel am putut să încep pe cont propriu experiențe noi, pe care nu e cazul să le descriu aici. Voi aminti doar că, în epoca aceasta, am încercat o metodă de citit și scris cu totul originală, deoarece această latură specială a educației apare cu totul defectuoasă și incompletă, atît în opera lui Itard, cît și în aceea a lui Séguin.

Am izbutit să fac pe unii deficienți din ospiciu să citească și să scrie corect și caligrafic, încît ei au putut să se prezinte la examen în școlile publice alături de copiii normali, reușind la probele respective.

Aceste rezultate uimitoare aveau în ele ceva miraculos pentru cei care le vedeau. Însă, după mine, copiii din ospiciu i-au ajuns pe cei normali la examenele publice numai pentru că au fost conduși pe o cale deosebită. Ei au fost ajutați în dezvoltarea psihică, pe cînd copiii normali au fost, dimpotrivă, frînați și reprimați. Mă gîndeam că dacă într-o bună zi educația specială care i-a dezvoltat atît de uimitor pe idioți s-ar putea aplica în dezvoltarea copiilor normali, miracolul s-ar risipi, deoarece prăpastia dintre nivelul mintal inferior al idioților și cel normal nu va mai fi anulată vreodată. În timp ce toată lumea admira progresele idioților mei, eu meditam la cauzele care puteau reține pe elevii fericiți și sănătoși din școlile comune la un nivel atît de scăzut, încît să poată fi ajunși, în probele de inteligență, de nefericiții mei elevi.

Într-o zi, una dintre educatoarele mele de la Institutul pentru deficienți mi-a dat să citesc o profeție a lui Iezechil, care i-a făcut o impresie adîncă, pentru că i se părea o profeție privitoare la educația deficienților :

„În zilele acelea a fost asupra mea mîna Domnului și Domnul m-a dus afară și m-a oprit în mijlocul unui cîmp plin cu oase de om. Și m-a dus pe lîngă ele de jur împrejur și a zis către mine : «Fiul omului ! Vor mai învia aceste oase ?» Dar eu i-am răspuns : «Doamne Dumnezeule, tu știi !» Și mi-a zis : «Prooroceşte pentru oasele acestea și spune : Oase uscate, ascultați cuvîntul Domnului ! Iată, voi aduce în voi duh de viață și veți învia. Și voi face să crească pe voi vine și carne și cu piele vă voi îmbrăca și vă voi da suflare de viață și veți fi vii !» Atunci eu proorocii, precum îmi fu porunca, și, pe cînd eu prooroceam, iată că se făcu vuiet și zarvă : oasele se încheiau unele cu altele. Și iată, am văzut că se înfiripează pe ele vine și carne și că se îmbracă pe deasupra cu piele,

dar fără duh într-însele. Şi-mi zise : «Prooroceşte pentru duhul de viaţă, prooroceşte, fiul omului, şi spune duhului : Aşa zice Domnul Dumnezeu ! Din cele patru vînturi, vino, duhule, şi suflă peste aceşti morţi, ca să învieze !» Şi am proorocit precum mi se poruncise, şi a intrat în ele duhul de viaţă şi înviară, şi se sculară în picioare... Iată, ei zic : «Nădejdea noastră a pierit ! Noi sîntem ca ramurile retezate !»" *.

De fapt, cuvintele „voi aduce în voi duh de viaţă şi veţi învia" par să se refere la opera directă, individuală a educatorului, care încurajează, cheamă, ajută elevul şi îl pregăteşte pentru a fi educat.

Iar restul : „Şi voi face să crească pe voi vine şi carne şi cu piele vă voi îmbrăca" amintesc fraza fundamentală ce rezumă metoda lui Séguin „să-l conducem pe copil, ca şi cînd l-am lua de mînă, de la educaţia sistemului muscular la educaţia sistemului nervos şi a simţurilor". Séguin îi învăţa pe idioţi să umble, să-şi menţină echilibrul în mişcările mai grele ale corpului, cum ar fi urcarea scărilor, săriturile etc. ; în sfîrşit, educaţia simţurilor, începînd cu senzaţiile musculare, tactile, termice, pînă la educaţia simţurilor specifice. Dar aceşti copii sînt redaţi numai vieţii vegetative. „Prooroceşte pentru duhul de viaţă" spune profeţia, „şi a intrat în ele duhul de viaţă şi înviară". Séguin, de fapt, îl conduce pe idiot de la viaţa vegetativă la cea de relaţie, „de la educaţia simţurilor la noţiuni, de la noţiuni la idei, de la idei la moralitate". Însă cînd munca aceasta admirabilă a ajuns la capăt, cu ajutorul unei analize fiziologice minuţioase şi printr-o dezvoltare treptată a metodei, iar idiotul a devenit un om, el va fi totuşi pentru totdeauna inferior celorlalţi oameni, un individ care nu va putea niciodată să se adapteze mediului social : „Noi sîntem ca ramurile retezate : nădejdea noastră a pierit".

Principiul că educatorul trebuie să aibă o pregătire specială care priveşte viaţa lui afectivă, că pregătirea lui nu constă numai în studiul intelectual, că educaţia este în mod fundamental un „contact între suflete" şi că educatorul trebuie să simtă „respect şi simpatie" faţă de copiii pe care îi educă este contribuţia caracteristică a lui Pestalozzi în şcolile sale. În orice caz, acesta este numai un prim pas, esenţial, cu scopul de a trezi sufletul copilului. După aceea, copilul trebuie să aibă la dispoziţia lui mijloacele (ştiinţifice în cazul acesta) care duc la dezvoltare. Această a doua parte este contribuţia pedagogiei ştiinţifice. Iată motivul pentru care susţinem, pe baza experienţei noastre, că educatorul este „trăsătura de unire" dintre copilul — tulburat, adormit şi reprimat — şi mediul ambiant educativ, pregătit pentru activitatea sa. De foarte multe ori, acest contact între copil şi mediul înconjurător nu se poate statornici, dacă mai întîi nu l-am eliberat de povara unei reprimări anterioare şi de consecinţele ei inevitabile. În asemenea cazuri este necesar să începem cu un proces de vindecare, sau — cum spunem noi — de normalizare, înainte de a se putea oferi copilului mijloacele de dezvoltare. Mulţi dintre educatorii montessorieni au avut mari deziluzii din cauza insuccesului, pentru că şi-au început activitatea ca şi cînd acest proces de normalizare s-ar fi realizat, şi au neglijat necesitatea acestei puneri la punct.

---

* *Iezechil*, cap. 37, al. 1—11. (*Nota trad.*)

Pentru acelaşi motiv, metoda obositoare a lui Séguin a fost abandonată : rezultatele reduse nu puteau justifica enorma risipă de mijloace. Toţi repetau : mai sînt încă multe de făcut pentru copiii normali.

*

După ce, prin experienţă, am cîştigat încredere în metoda lui Séguin şi după ce m-am retras din activitatea cu copiii deficienţi, am început din nou să studiez operele lui Itard şi Séguin. Simţeam nevoia de a medita asupra lor. Astfel am făcut ceea ce nu am făcut niciodată şi poate că puţini ar putea să o repete : am copiat, în italiană, de la primul la ultimul rînd, cărţile acestor autori, caligrafic, ca benedictinii înainte de răspîndirea tiparului. Am copiat caligrafic, pentru ca să am timp să cîntăresc sensul tuturor cuvintelor şi să pătrund spiritul autorului. Eram spre sfîrşitul copierii celor şase sute de pagini ale lucrării franceze a lui Séguin, cînd am primit de la New York un exemplar din ediţia a doua — cartea engleză publicată în 1866. Acest exemplar vechi fusese găsit printre cărţile scoase din uz din biblioteca particulară a unui medic din New York şi a fost cedat cu uşurinţă persoanei care mi l-a trimis. L-am tradus, cu ajutorul unei englezoaice. Volumul nu aducea o contribuţie mare prin experienţe pedagogice ulterioare, ci mai curînd prin interpretarea *filozofică* a experienţelor expuse în ediţia veche. Omul care studiase treizeci de ani copiii anormali expunea ideea că *metoda fiziologică* — adică o metodă care să aibă la bază studierea individualităţii elevului, iar în procesele de educaţie, analiza fenomenelor fiziologice şi psihice — trebuie constituită şi cu privire la copiii normali, marcînd regenerarea întregii umanităţi. Ceea ce spunea Séguin mi se părea vocea premergătorului care strigă în deşert ; şi am îmbrăţişat cu gîndirea imensa importanţă a unei opere care ar avea puterea de a reforma şcoala şi educaţia.

În acel timp eram înscrisă la universitate ca studentă în filozofie şi urmam cursurile de psihologie experimentală, care abia atunci erau introduse în universităţile italiene, şi anume, la Torino, Roma şi Napoli. Paralel, făceam în şcolile elementare unele cercetări de antropologie pedagogică, studiind cu ocazia aceasta metodele şi normele după care se făcea educaţia copiilor normali. Pe baza acestor studii am fost numită la Universitatea din Roma, unde am ţinut un curs liber de antropologie pedagogică.

Aceasta a fost, prin urmare, pregătirea mea. Din punct de vedere intelectual, în contact cu problemele ştiinţifice ale timpului meu, am început să-mi găsesc drumul către noi obiective, care se arătau în domeniul psihiatriei. Am înţeles, aşa cum nu au înţeles alţii, că educaţia ştiinţifică nu se poate întemeia pe studiul şi măsurătorile indivizilor de educat, ci pe un tratament continuu, capabil a-i modifica. La Itard, educaţia era deci ştiinţifică, pentru faptul că măsurarea auzului era numai un mijloc care ducea la transformarea surzilor parţiali în indivizi care aud. În cazul „sălbaticului din Aveyron“, cu ajutorul unor metode ştiinţifice foarte asemănătoare cu cele utilizate de întemeietorii psihologiei experimentale, s-a reuşit să se redea vieţii sociale un individ atît de îndepărtat de societate, încît părea idiot, nu numai surdo-mut, şi să fie transformat într-o persoană care auzea şi înţelegea limba, aşa cum o vorbim şi o scriem noi.

În același mod, Séguin, cu ajutorul unor metode analitice foarte asemănătoare celor ale lui Fechner, însă mai ample, nu numai că a studiat sute de copii deficienți din ospiciul din Paris, dar i-a și transformat în ființe umane capabile de a munci în colectiv și de a asimila o educație mintală și artistică.

Eu însămi, utilizînd numai ceea ce se numește studiul individului, cu ajutorul unor instrumente științifice și *teste* mintale, am transformat deficienți eliminați din școli ca inapți de a fi educați, în indivizi care puteau să se ia la întrecere cu școlarii normali ; cu alte cuvinte, deveniseră indivizi socialmente utili și educați ca ființe inteligente. Educația științifică, deci, era aceea care, bazîndu-se desigur pe știință, modifica și ameliora individul.

Educația științifică, dependentă de cercetarea obiectivă pe bazele pedagogiei, ar deveni capabilă să transforme copiii normali. Cum ? De bună seamă, ridicîndu-i peste nivelul normal și *făcîndu-i oameni mai buni.* O știință a educației are nu numai menirea de a „observa", ci și pe aceea de a „transforma" copiii *.

Acestea au fost concluziile la care am ajuns : nu numai observare, ci și transformare. Observarea a întemeiat o nouă știință psihologică, dar ea nu a transformat nici școlile, nici școlarii. A adus ceva în școlile obișnuite, dar le-a lăsat în starea lor de mai înainte, neschimbîndu-se nici metodele de instrucție, nici cele de educație.

Metodele noi, dacă sînt orientate în direcția științifică, ar trebui să *schimbe complet școala și metodele ei,* dînd naștere unei noi forme de educație.

Faptul central în educația științifică a deficienților era acesta : idioții și indivizii sub nivelul normal nu răspundeau la eforturile învățămîntului obișnuit și nu știau să execute ordine ; de aceea, era necesar să se recurgă la alte mijloace care puteau să fie adaptate la capacitatea fiecărui individ.

Educația de tipul acesta era obiectul unor cercetări, era un experiment științific, o încercare de a investiga posibilitățile proprii ale școlarului și de a-i oferi mijloacele și stimulii care puteau să deștepte în el orice energie care i-ar mai fi rămas, pentru a o folosi în mod permanent, a o spori și a o coordona prin exerciții individuale.

Educatorul pus în fața unui surd sau a unui idiot este neputincios ca în fața unui nou-născut. Numai știința experimentală poate să indice calea spre o nouă educație practică.

Dorința mea era să experimentez cu copiii din primele clase elementare metodele elaborate cu atîta succes de Séguin — în momentul cînd acești copii se prezintă la școală, nedisciplinați și analfabeți, la vîrsta de șase ani.

---

* Unii comentatori văd aici o apropiere de teza XI a lui Marx în legătură cu știința și filozofia. Vezi, de exemplu, studiul „*Scienze umane e interdisciplinarietà* (*Științele umane și interdisciplinaritatea*) de Franco Pinto, Minerva, în revista „Vita dell'infanzia", numărul monografic cu titlul „Maria Montessori e i problemi educativi del nostro tempo" („Maria Montessori și problemele educaționale ale timpului nostru"), nr. 12, 1976, p. 17). (*Nota trad.*)

Nu m-am gîndit niciodată să aplic aceste metode în grădinițe de copii. O întîmplare a făcut să apară în mintea mea o rază de lumină. În mod obișnuit, deprinderile și prejudecățile amorțesc capacitatea noastră intelectuală.

Poate că era logic să aplic la cei mici metodele folosite pentru deficienți, dacă îi consideram și pe copiii mici ca ființe cu neputință de educat, inaccesibile învățămîntului *, mintea lor neatingînd încă un nivel satisfăcător de maturizare.

Nu se pot face comparații între deficienți și copiii normali, dacă avem în vedere copii de vîrste deosebite, dacă îi comparăm deci pe cei ce nu au capacitatea de a se dezvolta (anormali) cu cei ce n-au avut timpul de a se dezvolta (copii foarte mici). Copiii întîrziați sînt considerați din punct de vedere mintal ca niște copii cu un nivel mintal foarte asemănător cu acela al unor copii normali mai mici decît ei cu cîțiva ani. În ciuda faptului că într-o asemenea comparație nu se ține seama de forța inițială înnăscută la gradele diferite ale celor două naturi, comparația nu este ilogică.

Cei mici n-au ajuns încă la o coordonare definitivă a mișcărilor musculare ; de aci mersul lor nesigur, incapacitatea lor de a face anumite acțiuni obișnuite în viața zilnică, cum ar fi îmbrăcatul sau trasul ciorapilor, legarea șireturilor, încheierea nasturilor, trasul mănușilor etc. Organele simțurilor, de exemplu, capacitatea de adaptare a ochiului, nu sînt încă dezvoltate complet. Vorbirea este rudimentară și se observă binecunoscutele defecte ale vorbirii la copii. Greutatea de a se concentra, instabilitatea etc. sînt alte caracteristici de același gen.

Preyer, în studiile sale asupra psihologiei infantile, a arătat pe larg deosebirea dintre defectele patologice ale limbajului și cele normale la copilul în curs de dezvoltare.

Metodele prin care se poate ajuta dezvoltarea mintală a copiilor întîrziați ar putea ajuta dezvoltarea tuturor copiilor, constituind astfel un învățămînt sănătos pentru orice ființă normală.

Multe defecte care devin permanente, ca cele ale vorbirii, se datoresc faptului că îi neglijăm pe copii în perioada cea mai importantă a vieții lor, cînd se formează și se statornicesc funcțiile principale, adică între trei și șase ani.

Ideea ambițioasă că putem ajuta, cu metode științifice de educație, adevărata dezvoltare a omului în acea perioadă a vieții în care se formează inteligența și caracterul, această idee nu mi-a venit în minte, în ciuda faptului că problema mă interesa în cel mai înalt grad.

Iată de ce istoria acestei „descoperiri“ psihologice ** și a acestei metode științifice de educație a devenit o istorie interesantă.

Întîmplarea a avut partea ei, ca în multe descoperiri, inclusiv aceea a electricității. De fapt, întîmplarea, adică ambianța, trebuie aproape totdeauna să ofere intuiției scînteia ; omul este dezvăluit de ambianță ; după aceea, intuiția și interesul care a fost trezit sînt în stare să deschidă o cale nouă de progres.

---

* Se referă la educația și învățămîntul *verbal* (prin lecții). (*Nota trad.*)

** *Descoperirea copilului. (Nota trad.)*

În cazul meu, istoria este interesantă, pentru că, independent de studii şi de prejudecăţi, ea cuprinde un complex de situaţii, în care nu numai educaţia copilului, ci şi viaţa socială şi sentimentele umane se integrează într-o unitate desăvîrşită.

Istoria descoperirii unei educaţii ştiinţifice pentru copii normali

Era la sfîrşitul anului 1906. Mă întorceam de la Milàno, unde am fost aleasă să iau parte la acordarea premiilor, cu prilejul expoziţiei internaţionale, în secţia de pedagogie ştiinţifică şi de psihologie experimentală. Am fost invitată de directorul general al „Institutului bunurilor imobiliare" din Roma să organizez şcoli pentru copii mici, care urmau să fie create în casele populare *.

Era o idee minunată, aceea de a reforma un cartier plin de refugiaţi şi de lume săracă, aşa cum era San Lorenzo, la Roma, unde o populaţie de circa 30 000 de locuitori era îngrămădită în condiţii care erau ignorate de orice control municipal. Erau acolo muncitori fără lucru, cerşetori, prostituate, condamnaţi abia ieşiţi din temniţe, care cu toţii căutau un adăpost între pereţii caselor rămase neterminate din cauza crizei economice, ce întrerupsese orice construcţie în întreg cartierul. În proiectul conceput de inginerul Talamo se propunea să se cumpere toate acele ziduri, acele schelete de case, pentru a le termina, încetul cu încetul, şi a face din ele locuinţe statornice pentru populaţie. Acest plan cuprindea şi ideea în adevăr admirabilă de a strînge toţi copiii sub vîrsta şcolară (de la trei la şase ani) într-un fel de „şcoală în casă".

Fiecare casă populară trebuia să aibă şcoala ei şi, întrucît Institutul dispunea de peste patru sute de parcele la Roma, opera avea minunate posibilităţi de dezvoltare. Între timp, prima şcoală trebuia să se deschidă în ianuarie 1907, într-un mare bloc popular din cartierul San Lorenzo. În acelaşi cartier, Institutul poseda, încă de pe atunci, 58 de clădiri, iar planul directorului prevedea deschiderea a şaisprezece şcoli în acele clădiri.

Acest tip special de şcoli a fost botezat cu un nume fermecător, „Case dei bambini" („Case ale copiilor"). Prima dintre ele a fost deschisă, cu numele acesta, la 6 ianuarie 1907, în strada *dei Marsi*, nr. 53, iar răspunderea conducerii ei mi s-a încredinţat mie. Importanţa socială şi pedagogică a unei asemenea instituţii mi s-a înfăţişat în toată importanţa ei, şi am insistat asupra a ceea ce se părea o viziune, pe atunci exagerată, a viitorului său triumfal ; astăzi însă mulţi încep să înţeleagă că ceea ce prevedeam era o realitate. Ziua de 6 ianuarie, în Italia, este sărbătoarea copiilor, care corespunde cu Boboteaza din calendarul catolic. Este întocmai ca ziua de Crăciun în ţările protestante, cînd se ridică pomul de iarnă, iar copiii primesc daruri şi jucării. În ziua de 6 ianuarie, deci, s-a strîns

---

* Blocuri mari cu numeroase apartamente. (*Nota trad.*)

primul grup de copii mici, peste cincizeci. Era interesant să vezi acele făpturi atît de deosebite de celelalte care frecventau obişnuitele şcoli gratuite. Erau timizi, stîngaci, păreau lipsiţi de capacitatea de înţelegere şi iresponsabili. Nu erau în stare să meargă în rînd, şi educatoarea i-a pus să se ţină fiecare de poala celui din faţă, mergînd astfel unul în spatele celuilalt.

Plîngeau şi se părea că se tem de toate — de frumoasele doamne prezente, de pom şi de obiectele agăţate pe el. Nu primeau darurile, nu gustau dulciurile şi nici nu răspundeau cînd erau întrebaţi. Erau întocmai ca un grup de copii sălbatici. Nu trăiseră, de bună seamă, ca micul sălbatic din Aveyron, într-o pădure la un loc cu animalele, ci într-o pădure de oameni decăzuţi, dincolo de hotarele societăţii civilizate. La vederea acestui spectacol emoţionant, multe doamne spuneau că numai printr-un miracol acei copii ar putea să fie educaţi şi că ar vrea să-i revadă după un an sau doi.

Am fost invitată să vorbesc. Neputînd să intru în amănuntele unor probleme de structură şi de economie, după o referire generală la opera ce începea atunci, am citit o parte dintr-o profeţie care, la catolici, se referă la solemnitatea Bobotezei, care cade în ziua de 6 ianuarie, ziua aleasă pentru inaugurarea „Casei copiilor" (*Isaiia*, capitolul 60) : „Ridică-te şi luminează-te /Ierusalime/, căci a venit lumina ta şi slava Domnului peste tine a răsărit ! Căci iată că întunericul a acoperit pămîntul, şi bezna popoarele, dar Domnul va străluci deasupra ta. Iar popoarele vor umbla în lumina ta, iar împăraţii, în razele răsăritului tău. Ridică împrejur ochii tăi şi vezi : căci toţi se adună şi vin spre tine. Fiii tăi vor veni de departe, iar fiicele tale se vor ivi din toate părţile. Atunci vei vedea şi te vei bucura ; te vei minuna de atîţia oameni ce vor veni la tine, inima ta se va lărgi cînd mulţimea se va îndrepta spre tine, iar ceata popoarelor va veni la tine". „Poate că, — am adăugat eu, drept concluzie —, această «Casă a copiilor» va deveni un nou Ierusalim şi, înmulţindu-se în poporul dezmoştenit, va aduce lumină în educaţie".

Ziarele de atunci au criticat aceste cuvinte ca fiind exagerate, avînd în vedere o iniţiativă atît de modestă.

În anul următor, cînd s-a deschis un alt cartier popular cu o „Casă a copiilor", „Institutul bunurilor imobiliare" a crezut că s-ar cuveni să ţin un discurs de inaugurare care să dea publicului italian o idee clară despre caracterul acestui experiment, despre importanţa unei reforme adevărate şi despre semnificaţiile sale economice şi sociale.

Acest discurs este o însemnată mărturie a spiritului de patriotism în care era concepută problema „Casei" şi a grijii de copii, într-un trecut îndepărtat, pentru a veni în ajutorul nefericiţilor locuitori ai cartierului San Lorenzo, cartier apărut în urma dislocării populaţiei, provocată de războaiele pentru independenţa Italiei şi de năvala mulţimii din alte ţinuturi la Roma, capitala noului Regat.

Iată, deci, semnificaţia experimentului meu didactic, efectuat doi ani în „Casele copiilor". El reprezintă rezultatele unei serii de încercări făcute de mine pentru educarea copiilor mici după metodele noi. Nu este, desigur, o aplicare, pur şi simplu, a metodelor lui Séguin la preşcolari, aşa cum se poate vedea din citirea operelor acestui autor. Totuşi este adevărat că încercările din acei doi ani au o bază experimentală care merge pînă la

Revoluţia franceză şi însumează strădaniile de o viaţă ale lui Itard şi ale lui Séguin. Cît despre mine, la treizeci de ani după publicarea cărţii lui Séguin, i-am reluat ideile şi — îndrăznesc să spun — opera, cu acelaşi neistovit entuziasm cu care el a preluat ideile şi opera maestrului său Itard, care s-a stins sub îngrijirea lui filială. Timp de zece ani am experimentat în practică şi am meditat la operele acestor oameni de seamă, care s-au sacrificat lăsînd umanităţii dovezile eroismului lor necunoscut. Cei zece ani ai mei de studii se pot aduna la cei patruzeci de ani de muncă ai lui Itard şi Séguin. Se scurseseră astfel cinci decenii de pregătire activă, de-a lungul unui secol şi mai bine, înainte de a începe această încercare, scurtă în aparenţă, de numai doi ani. Nu cred că greşesc spunînd că ea reprezintă munca a trei medici care, de la Itard la mine, au făcut primii paşi pe calea psihiatriei [1].

Analiza condiţiilor primului experiment. Istoricul primei sale răspîndiri

Ambianţa în care au apărut primele „Case ale copiilor“ trebuie să fi fost extrem de favorabilă educaţiei, de vreme ce rezultatele obţinute în acei primi ani, cu acei copii, în ceea ce priveşte transformarea lor surprinzătoare, n-au mai fost atinse de atunci.

De aceea, merită să analizăm datele privitoare la acest experiment.

Înainte de toate, între locuitori şi familiile copiilor trebuie să fi apărut o atmosferă de pace şi de mulţumire, de sinceritate şi de intimitate pînă atunci necunoscută. Printre altele, lumea din acel loc reprezenta rezultatul unei *selecţii morale*. Erau oameni săraci şi cinstiţi, fără profesie, care trăiau, zi de zi, dintr-o muncă întîmplătoare : hamali, spălătorese, culegători de flori sezoniere de pe cîmp (ca violetele). Trăiseră mai înainte în acelaşi mediu, amestecaţi, cu lume grosolană şi imorală. Şi toţi aceşti nenorociţi, adunaţi în casele reconstruite, erau, fără excepţie, analfabeţi.

Copiii trăiau într-un fel de paradis, acelaşi pentru toţi. Ignoranţa părinţilor lor excludea orice influenţă educativă în familie. Nu exista nici un contrast între această influenţă şi ceea ce dobîndeau copiii prin educaţia primită la şcoală. Persoana care exercita rolul de educatoare nu era o educatoare veritabilă, ci o femeie cu un grad de instrucţie destul de redus, care se ocupa cu treburi domestice şi îi ajuta pe ai săi la munca cîmpului, din care familia îşi cîştiga mijloacele de existenţă. Această edu-

[1] Acel prim grup de copii nu numai că a primit o educaţie, ci a dezvăluit lucruri surprinzătoare, care au atras atenţia întregii lumi. Iar „Casa copiilor“ din strada dei Marsi nr. 53 a devenit loc de pelerinaj pentru oameni din toată lumea, îndeosebi din America. Astăzi există „Case ale copiilor“ în India, în deşertul din Rajputana, unde nenumăratele cămile şi dromaderi reprezintă şi acum unicul mijloc de comunicaţie între sate şi care transportă la „Casele copiilor“ nu puţini vizitatori.

catoare nu avea idei educaţionale, nici principii şcolare ; nu era răspunzătoare în faţa nici unei autorităţi şi nici nu era supusă criticii vreunui inspector şcolar.

În timpul zilei, copiii erau abandonaţi de tată şi de mamă, plecaţi să caute de lucru.

Aceste condiţii ar putea să pară cu totul contrare bunului mers al unei şcoli ; de fapt, ele nu reprezentau, ca să zic aşa, nimic, erau un zero în ceea ce priveşte influenţa arbitrară a educaţiei.

Procedeul ştiinţific din şcoală a atins eficienţa sa deplină pentru că nu existau piedici care să i se opună. Această împrejurare a constituit o contribuţie însemnată la rezultatul fericit al unui experiment străin de alte concepţii şi condus într-un laborator de psihologie, aşa cum devenise „Casa copiilor".

Au apărut fapte surprinzătoare, ca „manifestarea neaşteptată a scrierii şi a citirii spontane", „disciplina spontană", „viaţa socială liberă", — fapte care au stîrnit curiozitatea şi au trezit admiraţia lumii.

Tocmai acest grup de copii, grosolani şi pe jumătate sălbatici, a devenit vestitul centru de interes care a atras din toate părţile lumii, îndeosebi din America, vizitatori la Mecca educaţiei.

Din cauza acestei puteri de atracţie, cartierul San Lorenzo a fost străbătut de suverani, de miniştri, de oameni de ştiinţă, de aristocraţi, dornici cu toţii să vadă de aproape copiii miraculoşi. Din acest centru, „Casele copiilor" s-au răspîndit în lumea întreagă.

După ce s-a inaugurat prima „Casă a copiilor", la 6 ianuarie 1907, au mai fost deschise altele, în case reclădite de „Institutul bunurilor imobiliare", la cîteva luni după aceea, la 7 aprilie 1907, iar la 18 octombrie 1908, sub conducerea Annei-Maria Maccheroni, s-a deschis „Casa copiilor" la cea mai mare instituţie socială existentă în Italia, *Umanitaria,* din Milano, întemeiată de evrei socialişti, în sprijinul oamenilor de rînd. Era un centru compus din case model pentru muncitori, dar în acelaşi timp, un centru de propagandă, unde activa — lucru care trebuie amintit — un obscur şi sever ziarist, al cărui nume trebuia să devină faimos şi fatal în lume : Benito Mussolini.

La *Umanitaria* s-a organizat o mişcare de mari dimensiuni, care a luat asupra sa fabricarea materialului, adică a aparaturii ştiinţifice indicate de mine pentru prima „Casă a copiilor".

După aceea, „Institutul bunurilor imobiliare" a deschis şcoli în case de închiriat din diferite părţi ale Romei, de data aceasta şi pentru clasele mijlocii, care voiau şi ele să aibă privilegiul de a beneficia de o „Casă a copiilor". S-a întemeiat apoi prima „Casă a copiilor" pentru aristocraţie, inaugurată de ambasadorul englez din Roma, casă care primea copii din cele mai înalte medii sociale.

După un cutremur nimicitor, care a distrus oraşul Messina în Sicilia, au fost aduşi la Roma şaizeci de copii, descoperiţi printre ruine ; şi pentru acest grup de fiinţe necunoscute, orfane, năucite, înspăimîntate de teribilul cataclism, s-a întemeiat „Casa copiilor" din strada Giusti, condusă de călugăriţe franciscane, misionare. Această „Casă" a devenit faimoasă prin transformarea realizată în aceşti copii mici, cărora li s-a redat bucu-

ria de a trăi ; ea a inspirat romane şi poezii, ca *Mother Montessori* * a americanei Dorothy Canfield-Fisher. „Case ale copiilor" s-au deschis în diferite localităţi, după ce baronul şi baroana Franchetti s-au îngrijit de organizarea unui prim curs de pregătire pentru educatori. Acest curs a fost destinat pregătirii unor educatori italieni pentru şcolile săteşti, dar în acea primă sesiune au fost primiţi şi membri ai corpului didactic de altă naţionalitate, din ţări europene. Apoi, în 1913, în ajunul primului război mondial, s-a organizat, din iniţiativa unor americani, un prim curs internaţional la Roma, la care au luat parte studenţi din ţările europene, din America, din Africa şi din India.

Pedagogia ştiinţifică pentru copii mici se născuse şi ea îşi propunea cu îndrăzneală să modifice educaţia.

„Casele copiilor" s-au înmulţit cu repeziciune în lumea întreagă, în ciuda unor piedici ivite din pricina războiului şi a prejudecăţilor, iar în timpul celui de-al doilea război mondial, aceste „case" s-au înmulţit în India.

Istoria mişcării montessoriene dovedeşte că una şi aceeaşi educaţie este posibilă, fie şi cu unele adaptări mai mult sau mai puţin importante, pentru toate clasele sociale, pentru copii fericiţi, ca şi pentru cei înspăimîntaţi de un dezastru seismic, pentru toate rasele din lume. Copilul s-a dovedit în timpul nostru o forţă capabilă să dea o nouă speranţă unor oameni învăluiţi în întuneric.

„Casa copiilor" are o îndoită importanţă : una socială, ea fiind o „şcoală în casă", şi alta pur educaţională, care depinde de aplicarea metodei experimentate de mine.

Ca factor de civilizaţie care interesează direct poporul, „Casa copiilor" merită să fie cunoscută.

Ea rezolvă, într-adevăr, multe probleme sociale şi educaţionale, care păreau utopii, şi face parte din transformarea modernă a casei ; cu alte cuvinte, ea atinge direct partea cea mai importantă a chestiunii sociale, aceea care priveşte viaţa intimă a oamenilor.

---

* *Mama Montessori.* (*Nota trad.*)

III. METODE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ADOPTATE ÎN „CASELE COPIILOR“

De îndată ce am aflat că am la dispoziție o școală de copii mici, m-am decis să studiez, din punct de vedere științific, educația lor, și să merg pe o altă cale decît aceea pe care au mers, mai mult sau mai puțin, toți ceilalți, confundînd studiul copiilor cu educația lor și numind „pedagogie științifică“ studiul unor copii educați în școala tradițională, rămasă neschimbată. Pedagogia înnoitoare, fundamentată pe studii obiective și precise, trebuie, dimpotrivă, *să transforme școala* și să acționeze direct asupra școlarilor, oferindu-le o viață nouă.

Cît timp „știința“ se limita la „a cunoaște mai bine“ copiii, fără a-i salva practic de multe rele pe care ea a început să le descopere în școlile obișnuite și în vechile metode de educație, nimeni nu avea dreptul să proclame existența unei „pedagogii științifice“. Cît timp cercetătorii se limitau să pună „probleme noi“, nu exista nici un temei să se afirme că se dezvolta o „pedagogie științifică“, pentru că ea trebuia să dea soluția problemelor, și nu doar să pună în lumină dificultățile și pericolele existente în școlile obișnuite, ignorate de cei care conduc și îndrumează instruirea copiilor în școli. Faptul de a fi descoperit și demonstrat răul care n-a fost cunoscut pînă aci a fost opera igienei și psihologiei * experimentale ; dar acest lucru n-a însemnat edificarea unei noi pedagogii.

În ceea ce privește psihologia infantilă în sine, ea nu putea să descopere caracteristicile naturale și deci legile psihologice care conduc creșterea copiilor, pentru că în școli sînt condiții atît de anormale, încît ele

---

* În text „pedagogie experimentală“, ceea ce constituie o greșeală evidentă de transcriere sau de tipar. După cum reiese din context, este vorba de *psihologia* experimentală, nu de *pedagogia* experimentală. Dovadă este și faptul că în edițiile anterioare găsim, în acest loc, cuvîntul *psihologie* (experimentală). (*Nota trad.*)

scot în evidență manifestări caracteristice de apărare și de oboseală, în loc să întărească energii creatoare care aspiră la viață.

Wundt însuși, creatorul psihologiei fiziologice, era de acord că „psihologia copilului nu este cunoscută".

M-am gîndit să țin seama de munca de cercetare a altora, dar să rămîn, personal, străină de ea. Consider ca esențială numai afirmația — sau mai bine zis definiția dată de Wundt : „Toate metodele psihologiei experimentale pot fi reduse la o singură metodă : la observarea organizată cu precizie".

Cînd e vorba de copii, trebuie să se ia în considerație neapărat un alt factor : studiul dezvoltării. Din acest punct de vedere, m-am ținut de regula generală, dar fără să mă limitez la dogme cu privire la activitatea copiilor în raport cu vîrsta.

Creșterea morfologică

În școlile mele, am avut grijă să urmăresc, încă de la început, creșterea corpului copiilor, studiindu-i și măsurîndu-i după procedeele practice stabilite de cercetarea antropologică. Am adus însă o simplificare importantă în măsurători și o ordine care să ușureze înregistrarea datelor. De asemenea, am căutat să-i cointeresez direct și pe copii. Familiilor li s-au trimis periodic măsurătorile care priveau pe copiii lor, însoțite de indicii medii normali după vîrste, ceea ce a avut ca urmare faptul că părinții urmăreau în mod conștient dezvoltarea fizică a copiilor lor.

Am dat să mi se facă un antropometru pentru copii, cu scara variind între 0,50 și 1,50 m. Am instalat pe platforma antropometrului un mic taburet mobil, înalt de 30 cm, pentru măsurarea înălțimii în poziție șezîndă. Astăzi însă aș sfătui să se construiască un antropometru cu două niveluri, unul pentru măsurarea înălțimii totale a copilului și altul pentru înălțimea în poziție șezîndă. La cel de-al doilea, indicele zero trebuie să fie la 30 cm înălțime, adică să corespundă cu nivelul taburetului, care este fix. Indicatoarele care se mișcă în culisa prevăzută pe axa verticală sînt independente unul de altul, încît se pot lua două măsurători deodată, adică se pot măsura doi copii în același timp. În orice caz, se înlătură inconvenientul și pierderea de timp cu luarea și punerea la loc a taburetului și calcularea diferenței pe scara metrică.

Tehnica cercetării fiind, în felul acesta, ușurată, am hotărît să se măsoare lunar înălțimea copiilor în picioare și în poziție șezîndă, iar pentru a obține date cît mai exacte cu privire la dezvoltarea lor și, în același timp, o mai bună sistematizare a cercetărilor, am fixat regula ca înălțimea să fie măsurată în ziua în care copilul respectiv împlinește fiecare lună de la nașterea sa.

Spre a asigura aplicarea acestui procedeu, am conceput un registru de felul acesta :

Ziua lunii	Septembrie		Octombrie etc.	
	Înălţimea		Înălţimea	
	În picioare	Şezînd	În picioare	Şezînd
1 2 3 4 etc.				

În spaţiile de lîngă fiecare număr se scrie numele copilului care s-a născut în ziua respectivă a lunii. Astfel, educatoarea ştie care dintre elevi trebuie măsurat în ziua respectivă şi notează măsurătorile corespunzătoare lunii. În felul acesta, înregistrarea este mai precisă şi, s-ar putea spune, educatoarea nu se va obosi prea mult.

În ceea ce priveşte greutatea, am hotărît ca ea să fie controlată în fiecare săptămînă cu un cîntar aşezat în vestiarul de lîngă baie. Copilul este cîntărit dezbrăcat, înainte de a intra la baie, alegînd pentru aceasta ziua de săptămînă în care s-a născut. Astfel, baia pentru circa 50 de copii este repartizată în zile diferite din cursul unei săptămîni, încît pot face baie 5—7 copii pe zi. În practică, baia săptămînală prezintă destule dificultăţi şi adesea ea nu poate fi făcută efectiv. Totuşi, principiul rămîne valabil, iar prin stabilirea verificării săptămînale a greutăţii în ordinea amintită, am căutat să asigur şi îmbăierile săptămînale.

Înregistrarea greutăţii e foarte simplă.

Zilele săptămînii sînt înscrise în coloana verticală a unui registru şi în dreptul fiecăreia sînt trasate mai multe rînduri pentru numele şcolarilor născuţi în ziua respectivă.

M-am gîndit că acestea sînt singurele date antropologice de care trebuie să se preocupe educatoarea, singurele care interesează direct *şcoala.*

Am hotărît ca alte măsurători să fie luate de către un medic specializat în antropologia infantilă sau care are intenţia de a se specializa în această ramură a antropologiei pedagogice. Între timp, mi-am luat eu însămi aceste obligaţii.

Munca medicului trebuie să fie complexă, şi, pentru a o uşura, am hotărît să se tipărească fişe biografice, din care reproduc un exemplar la paginile 88 şi 89.

După cum se vede, schema este foarte simplă. Aceasta pentru că doresc ca medicul şi educatoarea să se conducă după condiţiile mediului în care îşi fac observaţiile.

Investigaţiile antropologice se fac cu multă grijă, în aşa fel încît să se respecte ordinea, iar cercetarea antropometrică fundamentală să fie

	Septembrie			
	Săptămîna I kg	Săptămîna II kg	Săptămîna III kg	Săptămîna IV kg
Luni Marți Miercuri Joi Vineri Sîmbătă Duminică				

Fiecare pagină a registrului corespunde unei luni

Nr. . . .
Nume și prenume . . .
Numele părinților . . .
Etatea tatălui . . .
Profesiunea . . .
Antecedente ereditare . . .

Data înscrierii . . .
Etatea . . .
Etatea mamei . . .

Antecedente personale . . .

sigură. De aceea, recomand ca în fiecare an să se facă următoarele măsurători în cazul fiecărui copil : circumferința craniului, cele două diametre maxime ale lui, circumferința toracelui, indicii cefalici, de greutate, de înălțime și altele asemănătoare, după împrejurări și după sugestiile tratatelor moderne de antropologie pedagogică. Insist ca medicul să facă **aceste investigații în săptămîna sau cel puțin în luna în care copilul împlinește** anul de vîrstă și, dacă se poate, chiar în ziua aniversării zilei de naștere.

Astfel, respectînd această regulă, medicul își va ușura sarcina, deoarece în cele 365 de zile ale anului, numai cel mult 50 de copii își aniversează nașterea. Procedînd astfel, medicul nu este obligat să-și facă zilnic observațiile și deci să-și îngreuieze munca. Educatoarea are obligația să-l țină pe medic la curent cu data aniversărilor copiilor.

În felul acesta, antropometria are și aplicații educative.

Părăsind „Casele copiilor“, copiii vor ști, fără îndoială, să răspundă la următoarele întrebări :

— În ce zi a săptămînii te-ai născut ?
— În ce zi a lunii ?
— Cînd îți sărbătorești ziua de naștere ?

Pe deasupra, vor dobîndi deprinderi de ordine și mai ales se vor obișnui să se observe pe ei înșiși. (De fapt, adaug, în paranteză, copiilor

Înălţimea în picioare	Greutatea	Măsura toracelui	Înălţimea şezînd	Indicele de înălţime	Indicele de greutate	Capul				
						Circumfe-rinţa	Diametrul antero-pos-terior	Diametrul transversal	Indicele cefalic	

Constituţia fizică...
Starea de nutriţie a muşchilor...
Culoarea pielii...
Culoarea părului...

NOTE

---

le face mare plăcere să fie măsuraţi. De îndată ce educatoarea adresează unui copil cuvîntul „*înălţimea*!" — el îşi scoate repede încălţămintea, cu un surîs de bucurie, şi dă fuga să se aşeze pe antropometru, luînd singur o poziţie atît de perfectă, încît educatoarei nu-i mai rămîne decît să potrivească indicatorul şi să noteze cifra respectivă.)

În afară de măsurătorile pe care le face medicul cu instrumentele obişnuite (compas de grosime, panglici metalice etc.), el face observaţii asupra pigmentaţiei, asupra condiţiilor trofice ale muşchilor, asupra stării glandelor limfatice şi a stării sîngelui etc. El ia notă de malformaţii şi de eventualele stări patologice, care trebuie să fie descrise cu grijă (rahi-

tism, paralizii infantile, strabism etc.). Un astfel de studiu obiectiv va da medicului posibilitatea de a formula întrebările ce urmează să le pună părinților, pe baza istoricului cazului respectiv.

Afară de aceasta, medicul va face vizitele obișnuite, diagnosticînd cazuri de eczemă, de boli de urechi, de conjunctivite, de febră, de tulburări intestinale etc. Importanța tuturor acestora este verificată acasă, de ambulatoriu, care asigură o îngrijire imediată și o supraveghere continuă. În urma muncii mele la „Casele copiilor" înființate de „Institutul bunurilor imobiliare", am ajuns la concluzia că investigațiile anamnestice obișnuite făcute direct de către clinici nu sînt potrivite pentru școală, pentru că istoria familiilor este aproape totdeauna perfect normală. Am sfătuit deci educatoarele să obțină, stînd de vorbă cu mamele, informații de ordin social — cu privire la educația părinților, la obiceiurile lor, la veniturile și cheltuielile lor —, pentru întocmirea unei monografii a familiei în stilul lui Le-Play. Cred că acest sfat este practic numai acolo unde educatoarea locuiește în vecinătatea familiilor școlarilor săi.

În orice caz, ar fi pretutindeni foarte util ca sfatul medicului să poată ajunge la mame prin educatoare, atît în cazul igienei individuale a fiecărui copil, cît și în cazul igienei infantile în general. La sfatul medicului, educatoarea ar putea adăuga sfaturile sale personale cu privire la educația individuală a copilului ; dar asupra acestui punct, adică asupra aspectului igienico-social al „Caselor copiilor", nu pot să mă opresc aici.

Ambianța

Metoda de observație este stabilită pe o singură bază : copiii să se poată exprima liber, pentru ca astfel să ne dezvăluie nevoile și aptitudinile lor — care rămîn ascunse sau sînt reprimate atunci cînd ambianța împiedică activitatea lor spontană. În sfîrșit, e nevoie ca, pe lîngă un observator, să existe și un lucru observat, iar dacă e necesar ca observatorul să aibă o pregătire pentru a ști să „vadă" și să „culeagă" adevărurile, trebuie să se pregătească, pe de altă parte, și condițiile care fac posibilă manifestarea caracteristicilor naturale la copii.

Această ultimă parte a problemei, pe care nimeni nu o luase încă în considerare în „pedagogie", mi se părea cu adevărat importantă și cea mai direct pedagogică, pentru că se referă la viața activă a copilului.

De aceea, am început prin a comanda un mobilier școlar pe măsura copilului și care să răspundă nevoii sale de a lucra rațional. Am pus să se construiască măsuțe de diferite forme, care să nu se clatine, dar *foarte ușoare*, încît să poată fi transportate ușor de către doi copii mici de patru ani ; am pus să se construiască scaune mici, unele cu fundul de pai, altele în întregime din lemn, ușoare, și cît mai elegante, însă nu simple reproduceri în mic ale scaunelor pentru adulți, ci adaptate la proporțiile corpului de copil. În afară de aceasta, mi-am procurat mici fotolii de lemn cu brațe largi și mici fotolii de nuiele. Apoi, niște măsuțe pătrate pentru o singură persoană și altele de diferite forme și mărimi, care se acoperă cu șervețele de pînză și se împodobesc cu vaze pentru plante verzi și

flori. Din mobilier face parte și un lavoar foarte scund, încît să fie accesibil unui copil de trei sau patru ani, cu margini laterale, albe, pe care să se țină săpun, periuțe și prosoape și care să se poată spăla. Dulapurile sînt joase, ușoare și foarte simple — unele acoperite cu o simplă perdea, altele însă închise cu uși, fiecare cu altă cheie ; broasca este la înălțimea copiilor, încît ei pot să o descuie, să o încuie și să așeze obiecte pe rafturi. Pe scîndura de sus, lunguiață și îngustă, se pune un vas cu pești vii și diferite bibelouri. Jur împrejur, pe pereți, la un nivel jos, încît să fie accesibil copiilor mici, sînt table negre de scris și tablouri mici care reprezintă scene de familie plăcute sau animale, flori, scene istorice sau religioase și altele, care se pot schimba de la o zi la alta.

Un tablou mare, în culori, care reprezintă „Madona cu scaunul" * a lui Rafael, domină pe pereți. Am ales acest tablou ca emblemă și simbol al „Caselor copiilor". De fapt, „Casele copiilor" reprezintă nu numai un progres social, ci un progres al umanității ; ele se leagă strîns de ridicarea demnității maternității, de progresul femeii și de protecția urmașilor. Madona concepută de divinul Rafael nu este numai frumoasă și gingașă, ca o fecioară sublimă, și mamă, cu minunatul ei copil, ci, alături de un atît de desăvîrșit simbol al maternității vii și reale, stă figura lui Ioan-premergătorul, care ne înfățișează, în frumusețea proaspătă a unui copil, sacrificiile aspre ale celui care deschide drumul. E vorba de o operă a celui mai mare artist italian, și dacă într-o zi „Casele copiilor" se vor răspîndi în lume, tabloul lui Rafael va fi o mărturie elocventă despre patria lor de origine.

Copiii nu vor putea înțelege semnificația simbolică a „Madonei cu scaunul", dar vor vedea în ea ceva mai mult decît în alte tablouri care reprezintă tați, mame, bunici și copii și îl vor păstra în inimile lor cu venerație.

Acestea ar fi de spus despre ambianță.

Observații practice

Să începem cu prima observație care le vine în minte adepților vechilor metode de păstrare a disciplinei. Copiii, mișcîndu-se, răstoarnă scaunele și mesele, producînd zgomot și dezordine. Dar aceasta este o prejudecată. Tot așa, lumea a crezut că sînt necesare fașele pentru nou-născuți și coșurile închise pentru copiii care făceau primii pași. În școală facem la fel, credem că e nevoie de o bancă grea, ba chiar fixată pe dușumea cu șuruburi. Toate acestea se sprijină pe ideea că copilul trebuie să crească în imobilitate și pe prejudecata stranie că, pentru a fi supus unei acțiuni educative, el trebuie să aibă o poziție specială a corpului.

Mesele, scaunele, micile fotolii ușoare și transportabile dau copilului putința de a *alege* poziția comodă : el se va putea *adapta,* în loc să *stea* nemișcat, și aceasta va fi un semn extern de libertate și totodată de educație. Dacă va face o mișcare greșită și va răsturna cu zgomot un scaun,

* „Madona della Seggiola". (*Nota trad.*)

el va avea dovada evidentă a incapacității sale ; aceeași mișcare printre bănci ar rămîne neobservată. În felul acesta, copilul va avea prilejul să se corecteze, iar după ce s-a corectat, va avea dovezi evidente despre aceasta : scaunele și mesele vor rămîne nemișcate, stînd, fără zgomot, la locul lor ; ceea ce înseamnă că copilul *a învățat să se miște*. În schimb, cu metoda veche, dovada că s-a disciplinat consta într-un fapt contrariu, adică în faptul imobilității și al tăcerii. Imobilitatea și tăcerea *îl împiedicau* pe copil să învețe a se mișca frumos și cu discernămînt, încît atunci cînd se afla în medii unde nu existau bănci, el ajungea să răstoarne numaidecît obiecte ușoare. Aici, dimpotrivă, el învață să aibă o ținută și să capete o îndemînare în mișcări, care îi va fi de folos și în afară de școală ; deși copil, va deveni o persoană cu o purtare liberă, dar, în același timp, corectă.

Educatoarea de la „Casa copiilor“ din Milano a pus să i se construiască o etajeră lungă, în dreptul unei ferestre, pe care așeza suporturile pentru alegerea incastrelor de fier necesare primelor desene (vezi mai departe materialul didactic pentru pregătirea scrierii). Etajera fiind prea îngustă, avea inconvenientul că, atunci cînd copiii alegeau piesele, adesea le scăpa din mînă suportul, răsturnînd cu zgomot mare incastrele de fier de pe el. Educatoarea s-a gîndit atunci să aducă îmbunătățiri etajerei, dar în așteptarea tîmplarului care întîrzia, copiii au învățat să manipuleze obiectele cu atîta îndemînare, încît suporturile nu se mai răsturnau, cu toate că aveau un echilibru nesigur.

Abilitatea mișcărilor copiilor a recuperat defectele mobilierului.

Simplitatea sau imperfecțiunea obiectelor externe servesc deci la dezvoltarea *activității* și *dexterității* elevilor.

Toate acestea sînt lucruri logice și simple ; iar acum, după ce s-au explicat și experimentat, ele par evidente tuturor, ca soluția problemei cu oul lui Cristofor Columb.

Disciplină și libertate

Iată o altă obiecție ușor de făcut de către cei care lucrează în școlile obișnuite. Cum să obținem *disciplina* într-o clasă cu copii pe care îi lăsăm să se miște în libertate ?

De bună seamă că, în sistemul nostru, noi avem o concepție deosebită despre *disciplină*. Disciplina trebuie să fie și ea *activă*. Nu se poate spune că un individ care este forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralitic, e disciplinat. El este un individ redus la neființă, nu un individ disciplinat.

Noi spunem despre un individ că este disciplinat atunci cînd este stăpîn pe el însuși și deci poate să dispună de sine, cînd trebuie să urmeze o regulă de viață.

O atare concepție a *disciplinei active* nu este ușor de înțeles, nici de realizat, dar cu siguranță că ea conține un înalt principiu de *educație*, cu totul deosebit de constrîngerea absolută și evidentă la imobilitate.

Educatoarea are nevoie de o tehnică specială pentru a-l conduce pe copil la disciplină pe calea aceasta, pe care el va trebui apoi s-o urmeze toată viaţa, păşind neîncetat spre desăvîrşire. După cum atunci cînd învaţă să se mişte, nu să stea imobil, copilul se pregăteşte nu pentru şcoală, ci pentru viaţă, încît devine un individ *corect — din obişnuinţă şi din practică* — şi în manifestările sale sociale obişnuite, tot astfel el se obişnuieşte şi cu o disciplină care nu se limitează la mediul şcolar, ci se extinde la societatea însăşi.

Libertatea copilului trebuie să aibă ca *limită* interesul colectiv, iar ca *formă,* ceea ce numim educaţia bunelor comportări şi a atitudinilor. De aceea sîntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alţii sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea şi sub orice formă s-ar desfăşura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie *observată* de educator : iată punctul esenţial. Prin pregătirea sa ştiinţifică, educatorul ar trebui să dobîndească nu numai capacitatea, ci şi interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul nostru, el va trebui să fie mai mult un om „cu răbdare" decît un om „activ" ; iar răbdarea lui va consta din curiozitatea ştiinţifică stăruitoare şi din *respect* pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înţeleagă şi să *simtă* poziţia sa de *observator.*

Acest criteriu este bine să-l introducem în şcoala celor mici, la vîrsta primelor manifestări ale vieţii lor. Noi nu putem să cunoaştem consecinţele unui *act spontan* reprimat în epoca în care copilul abia începe să acţioneze : poate că noi reprimăm *viaţa însăşi. Umanitatea* care se manifestă în splendorile ei intelectuale, la vîrsta fragedă şi plăpîndă a copilăriei, aşa cum se arată soarele în zori şi floarea la prima dezvelire a petalelor, ar trebui *respectată* cu o veneraţie pioasă ; iar dacă un act educativ va fi eficace, va fi numai în măsura în care va tinde să *ajute* desfăşurarea completă a vieţii.

Pentru a face aşa, este necesar să se evite cu rigurozitate *oprirea unor mişcări spontane şi impunerea unor acţiuni din voinţa altora,* afară de cazul unor acţiuni inutile sau dăunătoare, pentru că *acestea* trebuie să fie *înăbuşite, nimicite.*

Dificultăţile disciplinei în şcoală

Pentru a realiza intenţiile de mai sus, a trebuit să recurg la ajutorul unor educatoare care lucraseră după vechile metode, în şcolile obişnuite. Cu acest prilej, m-am convins cît de mare este distanţa dintre cele două sisteme. Chiar şi o educatoare inteligentă, care a înţeles principiul, întîmpină multe greutăţi în punerea lui în practică. Ea nu poate înţelege rolul său în aparenţă *pasiv,* ca acela al astronomului, care stă nemişcat în faţa telescopului, în timp ce lumile se rotesc vertiginos în Univers. Ideea că viaţa şi toate lucrurile *merg de la sine* şi că pentru a studia viaţa, pentru a-i căuta secretele sau pentru a o dirija trebuie să o observi şi să o cunoşti, fără a interveni, nu poate fi *asimilată* şi *transpusă în practică*

ușor. Educatoarea s-a învățat prea mult să fie în școală unica persoană cu activitate liberă, investită cu datoria de a înăbuși activitatea elevilor. Cînd ea nu impune ordine și tăcere, se uită în jur pierdută, ca și cînd și-ar cere scuze lumii și ar chema-o ca martoră a nevinovăției sale. În zadar i se repetă că dezordinea din primul moment este necesară. Iar cînd este obligată să nu facă altceva decît să *privească,* se întreabă dacă nu e cazul să-și dea demisia, întrucît nu mai este educatoare.

Dar cînd începe să discearnă care sînt actele ce urmează să fie împiedicate și cele care să fie observate, educatoarea simte un gol și începe să se întrebe numaidecît dacă va putea face față noii sale îndatoriri.

Într-adevăr, educatoarea care este nepregătită se va găsi pentru multă vreme neputincioasă și pierdută, în timp ce, cu cît va fi mai întinsă cultura sa științifică și practica sa experimentală, cu atît va *simți* mai mult mirare și interes.

Într-un roman intitulat *Unchiul meu milionar,* se găsește un exemplu elocvent în legătură cu vechile metode disciplinare. Unchiul a fost, desigur, un copil foarte dificil și, după ce făcuse destule pagube, încît zăpăcise tot orașul, ca o ultimă încercare, a fost internat într-o școală. Acolo, unchiul, cu numele Fufú, săvîrși prima sa faptă nobilă și încercă prima emoție, cînd, aflîndu-se lîngă drăgălașa Fufetta, a observat că acesteia îi era foame și nu avea de mîncare. Citez :

«El se uită împrejur, o privi, luă coșulețul cu mîncare și i-l puse în poală, fără să spună un cuvînt.

Apoi se îndepărtă cîțiva pași și, fără să știe de ce, își plecă capul în piept și dintr-o dată izbucni în plîns.

Unchiul meu nu putea să-și explice cauza acestui plîns instantaneu.

Văzuse pentru prima oară doi ochi drăguți, înlăcrimați și triști. Sentimentele sale fură trezite pe neașteptate și, în același timp, a simțit rușinea că el mănîncă, iar alături se află cineva căruia îi este foame și nu are ce mînca.

Neștiind cum să exprime ceea ce simțea, nici ce să spună, cînd și-a oferit coșulețul, ca și cum s-ar fi scuzat de ceea ce a făcut, s-a simțit cuprins de această primă tulburare a sufletului său de copil.

Fuffeta, foarte impresionată, se duse repede la el. Cu o blîndă drăgălășenie, îi dădu la o parte brațul cu care își ascundea fața.

— Nu plînge, Fufú, zise ea cu un ton umil și rugător. Obrazul lui Fufú se arătă trist și rușinat, însă chipul pe care ea și-l aplecă spre băiat exprima o mare durere maternă, ca și cînd ar fi vorbit cu una dintre păpușile sale de cîrpă.

Apoi ea îl sărută, iar unchiul meu, cuprins de un nou imbold care îi tulbura inima, o luă de gît, întinse buzele și, fără să se gîndească, fără să privească, tăcut și sughițînd, o sărută pe obraz.

După aceea, scoase un oftat prelung, își trecu mîneca pe obraz pentru a usca urmele umede ale emoției sale, ce se prelingeau pînă la nas, și se însenină.

O voce aspră strigă din celălalt colț al curții : „Ei, voi, ăia doi, de colo, grăbiți-vă și intrați !".

Era supraveghetoarea. Ea ucise acest prim impuls bun în sufletul unui rebel, cu aceeași brutalitate oarbă cu care ar fi oprit doi copii care se bat. Era timpul să intre din nou în clasă, și toți trebuiau să se supună».

Acest episod ilustrează nechibzuința cu care se comportau la început tinerele mele educatoare ; aproape involuntar, ele impuneau copiilor să stea imobili, fără să observe și să facă deosebire între mișcările lor. De exemplu, o fetiță își strîngea colegele în grup, apoi se mișca printre ele, făcînd gesturi mari. Educatoarea îi imobiliza îndată mîinile și o îndemna să stea liniștită ; eu însă, observînd fetița, vedeam că făcea pe educatoarea și pe mama cu celelalte fete ; le învăța rugăciuni și, cu gesturi mari, invoca sfinții și făcea semnul crucii ; ea se manifesta de pe atunci ca o *conducătoare*. Un alt copil, care în mod obișnuit făcea gesturi dezordonate și era socotit ca instabil, aproape un anormal, a început într-o zi, foarte preocupat, să mute din loc măsuțele. Imediat, educatoarea a sărit la el, să-l imobilizeze, pentru că făcea prea mult zgomot. Dar ceea ce făcea acel copil era o primă încercare de a executa *mișcări coordonate în vederea unui scop* și prin care își manifesta tendințele ; era deci o acțiune care trebuia respectată.

Într-adevăr, după această întîmplare, el a început să lucreze liniștit, ca ceilalți copii, ori de cîte ori avea de mutat vreun mic obiect pe măsuța lui.

Uneori se întîmpla ca, în timp ce conducătoarea punea la loc, în cutii, obiectele întrebuințate, o fetiță să se apropie, luînd obiectele respective, cu dorința evidentă de a o imita ; primul gest al educatoarei era să o trimită la loc, cu obișnuitul ordin abuziv : „Lasă-le acolo, du-te la loc !" Fetița însă, prin actul său, exprima tendința de a face ceva util ; ea ar fi avut succes, fără îndoială, la exercițiile de ordine etc. O altă dată, copiii s-au strîns gălăgioși în sală, în jurul unui bazin mic cu apă, unde pluteau niște obiecte. Aveam în școală un copil care abia avea doi ani și jumătate ; rămăsese singur în spatele celorlalți și se vedea clar că era stăpînit de o curiozitate puternică. Eu îl observam de la distanță cu mare interes : mai întîi s-a apropiat de grup, încercă să dea la o parte copiii cu mînuțele ; înțelese însă că n-ar fi avut puterea să-și facă loc printre ei și atunci se opri, privind în jur. Era foarte interesantă mimica gîndirii pe fața aceea de copil ; dacă aș fi avut un aparat fotografic, aș fi prins acea expresie. Zări un scăunel și, firește, se gîndi să-l ducă în spatele copiilor, ca să se urce pe el. Se îndreptă cu fața luminată de speranță spre scăunel, dar, în clipa aceea, educatoarea îl prinse brutal în brațe (sau poate cu bunăvoință, după părerea sa) și îl ajută să vadă micul bazin pe deasupra grupului de copii, spunîndu-i : „Vino, scumpule, vino, sărăcuțul de tine, uită-te și tu !" Cu siguranță că acel copil, văzînd obiectele plutind, nu a simțit bucuria pe care se pregătea să o simtă învingînd obstacolul cu forțele proprii ; vederea acelor obiecte nu i-a adus nici un folos, pe cînd efortul său inteligent i-ar fi dezvoltat forțele interioare. Educatoarea *l-a împiedicat pe copil* de a se educa pe sine însuși, fără să-i fi dat în schimb nimic bun. Era gata să se simtă învingător, și s-a trezit prins de două brațe care îi veneau în ajutor, ca unui neputincios. Pe fața lui s-a stins acea expresie de bucurie, de nerăbdare, de speranță, care mă interesase atît de mult, și a rămas expresia stupidă a copilului care știe că altul va acționa în locul lui.

Cînd educatoarele s-au plictisit de observațiile mele, au început să-i lase pe copii să facă tot ce vor : i-am văzut cu picioarele pe masă, cu degetul în nas, fără ca educatoarea să-i corijeze ; pe alții i-am văzut îm-

brîncindu-şi colegii şi luînd o expresie de violenţă, fără ca educatoarea să facă cea mai mică observaţie. Atunci a trebuit să intervin cu răbdare, ca să arăt cu ce rigoare absolută trebuie să împiedicăm şi, încetul cu încetul, să înăbuşim toate actele care nu trebuie făcute, încît copilul să poată face o deosebire clară între ceea ce e bine şi ceea ce e rău.

Acesta este *punctul de plecare* necesar pentru disciplină, constituind perioada cea mai obositoare pentru educatoare. Prima noţiune pe care copiii trebuie să o capete pentru a fi disciplinaţi în mod activ este aceea de *bine* şi de *rău*, iar sarcina educatoarei constă în a împiedica pe copil să confunde binele cu imobilitatea şi răul cu activitatea, cum se considera pînă acum, potrivit cu spiritul vechii discipline. Pentru că scopul nostru este să creăm o disciplină *a activităţii, a muncii, a binelui* şi nu *a imobilităţii, a pasivităţii.*

O sală în care toţi copiii se mişcă în mod util, inteligent şi voluntar, fără necuviinţe, ar fi, după părerea mea, foarte disciplinată.

Alinierea copiilor ca într-o şcoală obişnuită, fixarea unui loc pentru fiecare copil şi stabilirea obligaţiei ca toţi copiii să stea nemişcaţi, respectînd ordinea prevăzută, acestea sînt lucruri pe care le putem face mai tîrziu, *ca acţiune de educaţie colectivă.*

Şi în viaţă se întîmplă să stăm pe scaun nemişcaţi, ca să asistăm la un concert sau la o conferinţă. Şi ştim că pentru noi, adulţii, acest lucru înseamnă un sacrifiu destul de mare.

Copiii se pot aşeza deci în *ordine,* la *locul lor.* Important este însă să-i facem să înţeleagă această *idee* în aşa fel încît *să înveţe, să asimileze* un principiu de ordine colectivă.

Dacă, după ce au înţeles această idee, ei se ridică, vorbesc, îşi schimbă locul, nu o mai fac ca înainte, fără să ştie şi fără să se gîndească, ci o fac pentru că *vor* să se scoale, să vorbească etc. ; adică, ei pleacă de la o *stare de repaus şi de ordine* binecunoscută, spre a întreprinde o *acţiune voluntară* oarecare ; şi, ştiind că există acţiuni interzise, vor fi determinaţi să îşi amintească deosebirea dintre bine şi rău.

Mişcarea copiilor, plecînd de la starea de ordine, devine tot mai coordonată şi mai perfectă, pe zi ce trece ; de fapt, ei învaţă să reflecteze asupra actelor lor proprii. Observarea modului cum acţionează copiii, trecînd de la primele mişcări dezordonate la cele *ordonate spontan,* iată manualul educatoarei, tratatul din care se inspiră acţiunile ei, singurul în care poate citi şi studia ceea ce o va ajuta să devină bună educatoare ; fiindcă prin exerciţii de felul acesta copilul face un fel de selecţie în propriile lui *tendinţe,* la început confuze în dezordinea inconştientă a *mişcărilor* sale.

Este uimitoare *diferenţa individuală* care se manifestă în mod desluşit cînd recurgem la acest procedeu ; fiecare copil *se dezvăluie pe sine însuşi.*

Unii continuă să stea nemişcaţi la locul lor, apatici, dormitînd, alţii se ridică să strige, să se bată, să răstoarne lucrurile ; în sfîrşit, alţii se ridică spre a face o anumită acţiune, cum ar fi aceea de a întoarce un scaun şi de a încerca să se aşeze pe el, de a muta din loc o măsuţă, de a

privi un tablou etc. Unii se comportă cînd ca niște întîrziați în dezvoltarea mintală sau poate ca niște copii bolnavi, cînd ca întîrziați caracteriali, cînd, în sfîrşit, ca nişte inteligenți, adaptabili la mediu, în stare să-și exprime gusturile, tendințele, puterea lor de atenție spontană, limitele posibilităților lor.

Independența

Conceptul de libertate a copilului nu poate fi simplu, ca acela de care am amintit cînd am vorbit despre observarea plantelor, a insectelor etc., pentru că toți copiii, datorită caracteristicilor incapacității cu care se nasc şi datorită calității lor de indivizi sociali, sînt prinşi într-o rețea de *legături* care le *limitează* activitatea.

O metodă de educație bazată pe libertate trebuie să intervină spre a-l ajuta pe copil să o cucerească şi trebuie să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările lui spontane vor arăta mai *clar adevărul,* dezvăluind specificul copilului.

Iată de ce prima formă a intervenției educaționale ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe calea independenței.

Nu putem fi liberi dacă nu sîntem independenți. Prin urmare, ca să ajungem la independență, trebuie ca manifestările *active* ale libertății personale să fie călăuzite din cea mai fragedă copilărie. Din clipa în care sînt înțărcați, copiii încep drumul lor plin de riscuri spre independență.

Ce înseamnă un copil înțărcat ? Un nou-născut care a devenit independent față de sînul matern. Părăsind această unică sursă de hrană, el va putea să aleagă unele dintre nenumăratele mîncăruri — ceea ce înseamnă că mijloacele lui de trai s-au înmulțit. Copilul va dispune de capacitatea de a alege, în timp ce înainte trebuia să se limiteze la o singură formă de hrană.

Cu toate acestea, el mai este încă o ființă dependentă, pentru că nu poate să umble, să se spele, să se îmbrace şi nu poate cere ce vrea, vorbind inteligibil. El este sclavul tuturor. În orice caz, la trei ani, copilul ar trebui să-și fi cucerit în mare parte independența și libertatea.

Noi nu am înțeles încă semnificația autentică înaltă a conceptului de independență, deoarece condițiile sociale în care trăim sînt încă lipsite de demnitate. Într-o epocă a civilizației sociale în care există servitori, condițiile sociale nu pot alimenta ideea de independență, după cum pe vremea sclaviei ideea de libertate era obscură.

Servitorii noştri nu depind ei de noi, ci mai curînd noi depindem de ei. Nu este cu putință să se tolereze într-o structură socială o eroare umană atît de radicală, fără ca ea să nu ne ducă la efecte generale de inferioritate morală.

Noi credem de foarte multe ori că sîntem independenți, pentru că nu ne poruncește nimeni, ci, dimpotrivă, noi poruncim altora ; dar stăpînul care e nevoit să recurgă la servitori este dependent de propria lui inferio-

ritate. Paraliticul care nu se poate descălța din cauza unei stări patologice și prințul care nu-și poate scoate singur încălțămintea dintr-o prejudecată socială sînt, pînă la urmă, în aceeași condiție.

Poporul care acceptă servitutea, care crede că este un avantaj ca omul să fie veșnic servit de om, și nu, dimpotrivă, *ajutat*, consideră *servilismul* ca pe un instinct. De fapt, noi ne grăbim cu ușurință să *servim*, adoptînd orbește comportamente foarte *îndatoritoare*, foarte *prevenitoare* și foarte *binevoitoare*.

Cine este *servit*, în loc să fie *ajutat*, este *lezat*, într-un anumit mod, în independența lui. Acest concept este fundamentul demnității oamenilor. „Nu vreau să fiu servit, *pentru că* nu sînt un neputincios, dar trebuie să ne *ajutăm* unii pe alții, pentru că sîntem ființe sociabile" — iată convingerea la care trebuie să ajungem înainte de a ne simți cu adevărat liberi.

O acțiune pedagogică eficace asupra unor copii fragezi trebuie să constea în a-i *ajuta* să înainteze pe căile independenței, în sensul de a-i iniția în acele prime forme de activitate care să-i facă în stare să se ajute singuri și să nu fie o povară pentru alții din cauza incapacității lor. A-i ajuta să învețe să umble fără ajutor, să fugă, să sară, să coboare scările, să ridice obiecte căzute, să se îmbrace și să se dezbrace, să se spele, să vorbească pentru a-și exprima clar nevoile, să se silească să-și împlinească singuri dorințele — iată educația independenței.

Noi îi *servim* pe copii ; acesta este un act de servilism față de ei, nu mai puțin fatal decît un act care tinde să *sufoce* o pornire spontană, utilă, a lor.

Îi tratăm pe copii ca pe niște manechine neînsuflețite : îi spălăm, le introducem mîncarea în gură, așa cum fac ei cu păpușile. Nu ne gîndim că un copil care *nu face* ceva este un copil care *nu știe să facă,* dar care va trebui apoi să facă și care are de la natură toate mijloacele de a învăța să facă ; datoria noastră față de el este, fără excepție, de a-l *ajuta* să învețe să facă acte utile. Mama care îl îndoapă pe copil, fără să facă cel mai mic efort de a-l învăța să țină lingura și să-și caute gura sau care, mîncînd ea însăși, nu îl invită cel puțin să se uite cum face ea, nu este o mamă bună. Ea jignește demnitatea umană a copilului său, îl tratează ca pe o marionetă, uitînd că el este un om, care i-a fost încredințat de natură spre a-l îngriji. Cine nu știe că a-l *învăța* pe copil să mănînce, să se spele, să se îmbrace este o strădanie mult mai îndelungată, mai grea și care cere mai multă răbdare decît a-i băga mîncarea în gură, a-l spăla și a-l îmbrăca !

Primul mod de a-l trata pe copil înseamnă o muncă de educație, iar al doilea, o muncă inferioară și comodă, de slugă. Muncă nu numai inferioară și ușoară, dar și primejdioasă, care închide căile, pune piedici în calea vieții ce se dezvoltă și care, în afară de urmările imediate, are consecințe îndepărtate mai grave. Stăpînul care are prea multe slugi nu numai că devine tot mai dependent de ele, devine sclavul lor, dar și mușchii săi slăbesc din pricina inactivității și pînă la urmă își pierd capacitatea naturală de acțiune ; mintea celui care, pentru a avea ceea ce îi trebuie, nu muncește, ci poruncește, se atrofiază și lîncezește. Noi inoculăm în felul acesta păcatul mortal al indolenței în sufletele copiilor.

Dacă, într-o bună zi, o rază ar lumina conştiinţa omului care în viaţa lui a fost servit şi ar vrea să-şi cucerească propria independenţă, el şi-ar da seama, poate, că nu mai are puterea necesară. Aceste criterii ar trebui să nu fie pierdute din vedere de părinţii care aparţin claselor sociale privilegiate.

În măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forţelor naturale

Primejdia servilismului nu constă numai în „consumul inutil de viaţă", care duce la neputinţă. El duce la dezvoltarea unor reacţii care au şi semnificaţia unei perversiuni şi a unor incapacităţi ce pot fi comparate cu plînsul femeilor isterice sau cu convulsiile epilepticilor.

Aceasta este perspectiva din care putem considera acţiunile *samavolnice*. Abuzul de putere se dezvoltă paralel cu neputinţa : este mînia care apare însoţind indolenţa.

Să ne închipuim un muncitor îndemînatic şi priceput, capabil nu numai să muncească desăvîrşit, dar să dea şi sfaturi în atelierul lui, datorită lucidităţii cu care poate cunoaşte ansamblul uzinei. El va fi adesea omul care zîmbeşte cînd altul se mînie. Cu toate acestea, nu ar fi de mirare să auzi că, acasă, acest muncitor ţipă la soţia sa dacă ciorba nu este destul de gustoasă sau nu e gata la timp şi se aprinde uşor de mînie ; la el acasă nu mai este muncitorul îndemînatic. Muncitorul îndemînatic este soţia, care îl serveşte şi îl iartă. El este, deci, un om senin acolo unde este puternic, şi e samavolnic acolo unde este slugărit. Poate că, dacă ar învăţa să facă ciorbă, ar deveni perfect. Omul care face singur, care îşi pune la contribuţie forţa proprie în acţiunile lui, se cucereşte pe sine însuşi, îşi înmulţeşte puterile şi se desăvîrşeşte. Oamenii generaţiilor viitoare vor fi oameni puternici, în sensul că ei vor fi independenţi şi liberi.

Recompense şi pedepse pentru copiii noştri

Este suficient să se aplice astfel de principii şi se va vedea cum se naşte în copil un calm care caracterizează şi aproape îi luminează toate acţiunile. Se naşte cu adevărat „un copil nou", moralmente superior celui care este tratat ca un neputincios şi incapabil. Un simţ al demnităţii însoţeşte împlinirea eliberării sale interioare : pe copil îl interesează de acum înainte cuceririle sale proprii, rămînînd nepăsător la nenumăratele mici tentaţii externe care poate i-au stimulat mai înainte irezistibil sentimentele inferioare.

Trebuie să mărturisesc că această experienţă m-a umplut de uimire. Eu însămi am fost stăpînită de credinţa falsă într-unul din cele mai absurde procedee ale educaţiei comune : am crezut şi eu că, pentru a-l îm-

boldi pe copil spre un efort mai mare în muncă sau în adoptarea unor comportări liniştite, trebuie să fie încurajat cu o *răsplată exterioară* în cele mai josnice sentimente ale sale, — lăcomia, vanitatea şi amorul propriu. Am rămas eu însămi surprinsă cînd am văzut apoi că un copil căruia i s-a îngăduit să se ridice îşi pierde spontan instinctele josnice. Atunci am sfătuit educatoarele să renunţe la obişnuitele recompense şi pedepse — care nu mai erau potrivite pentru copiii din instituţiile noastre — şi să se limiteze să conducă cu blîndeţe munca lor.

Dar nimic nu era mai greu pentru educatoare decît să renunţe la vechile obişnuinţe şi prejudecăţi.

Mai ales una dintre ele se străduia, cînd nu eram de faţă, să-mi *amendeze* ideile, introducînd cîte ceva din metodele cu care se deprinsese. Astfel, într-o zi, cu prilejul unei vizite neanunţate, am surprins un copil, dintre cei mai inteligenţi, cu o cruce mare greacă * de argint care atîrna, de o panglică albă arătoasă, pe piept, iar un alt copil şedea pe un mic fotoliu în mijlocul camerei.

Primul fusese premiat, al doilea pedepsit. Educatoarea, cel puţin în prezenţa mea, nu intervenea cu nici o acţiune, încît lucrurile au rămas aşa cum le-am găsit. Am tăcut şi am început să observ. Copilul cu crucea umbla de colo pînă colo, ducînd nişte lucruri de pe măsuţa lui pe masa educatoarei, preocupat şi concentrat ; trecea de mai multe ori pe lîngă micul fotoliu al celui pedepsit. La un moment dat, i-a căzut jos crucea ; copilul din fotoliu a ridicat-o şi s-a uitat la ea bine, din toate unghiurile, apoi s-a adresat colegului : „Vezi că ţi-a căzut !“. Copilul s-a întors şi a privit obiectul cu indiferenţă : expresia lui parcă voia să spună : „Nu mă întrerupe,“ iar vocea răspunse : „Nu mă interesează“. „Nu te interesează ? întrebă foarte liniştit cel pedepsit. Atunci mi-o pun eu“. Celălalt răspunse : „Da, da, puneţi-o tu“, cu un ton care parcă spunea : „Dar lasă-mă în pace !“ Băiatul din fotoliu îşi puse încet crucea pe piept, o privi bine şi se aşeză comod în fotoliu, întinzîndu-şi braţele pe rezemătoarele fotoliului. Lucrurile au rămas aşa, şi pe bună dreptate. Pandantivul acela putea mulţumi pe cel pedepsit, dar nu pe copilul activ, mulţumit de munca sa.

Într-o zi, însoţeam, într-o vizită la o altă „Casă a copiilor“, o doamnă, care lăuda foarte mult copiii şi, la urmă, în prezenţa lor, a deschis o cutie din care a scos mai multe medalii mici de alamă, foarte strălucitoare, legate cu o panglicuţă roşie. „Doamna educatoare le va prinde pe pieptul copiilor celor mai buni şi mai cuminţi“, zise ea. Cum nu eram obligată să o instruiesc pe doamna respectivă cu privire la metoda mea, am tăcut. Educatoarea a luat cutia. Atunci, un mititel de patru ani, foarte inteligent, care şedea liniştit la prima măsuţă, încreţindu-şi fruntea şi protestînd, a început să strige de mai multe ori : „Dar nu la băieţi ! La băieţi, nu !“.

A fost o revelaţie. Mititelul avea la data aceea conştiinţa că este printre cei mai buni şi mai cuminţi, deşi nimeni nu i-a spus aceasta, şi el nu voia să fie jignit cu acel premiu. Neştiind cum să se apere, a invocat calitatea sa de băiat !

---

* Crucea denumită „greacă“ are o formă perfect simetrică, fiind constituită din două drepte egale, care se întretaie la mijloc. (*Nota trad.*)

În ceea ce privește pedepsele, am avut de multe ori copii care îi tulburau pe alții, fără să asculte de îndemnurile noastre. Ei au fost puși îndată sub observarea atentă a medicului, dar de foarte multe ori era vorba de copii normali. Am pus atunci o măsuță într-un colț al sălii și îl izolam acolo pe recalcitrant, așezîndu-l într-un fotoliu cu fața spre colegii lui și dîndu-i toate obiectele pe care le dorea. Această izolare a reușit aproape totdeauna să-i calmeze pe astfel de copii. Din această poziție, copilul vedea ansamblul colegilor și felul lor de a acționa; era o *lecție obiectivă* foarte eficace cu privire la conduită, așa cum nu puteau fi cuvintele educatoarei; încetul cu încetul, copilul recalcitrant descoperea avantajele de a fi în mijlocul unei comunități și dorea să facă așa cum fac ceilalți. Am disciplinat în felul acesta pe toți copiii care ni se păreau la început rebeli. Copilul izolat era de obicei obiectul unor îngrijiri speciale, ca și cînd ar fi fost vorba de un nevoiaș sau de un bolnav. Eu însămi, atunci cînd intram, mă duceam mai întîi drept la el, mîngîindu-l ca pe un nevîrstnic, apoi mă îndreptam spre ceilalți, interesîndu-mă de munca lor, ca și cînd ar fi fost oameni maturi. Nu știu ce se petrecea în sufletul acestor copii, însă e sigur că totdeauna „conversiunea“ celor izolați a fost definitivă și profundă. Ei deveneau după aceea mîndri că știu să muncească și să aibă o purtare demnă și, de obicei, păstrau o afecțiune plină de tandrețe față de educatoare și față de mine.

Libertatea de dezvoltare

Din punct de vedere biologic, conceptul de *libertate* în educația primei copilării trebuie să fie înțeles ca o condiție adecvată pentru *dezvoltarea* cea mai favorabilă, atît fiziologică, cît și psihică. Este ca și cînd educatorul ar fi îndemnat de un adînc *cult pentru viață*, pe care ar trebui să o *respecte*, observînd cu un interes uman *desfășurarea* vieții infantile. Dar viața infantilă nu este o abstracție : ea *este viața fiecărui copil în parte*. Există o singură manifestare reală biologică : *individul viu* ; iar educația, adică *ajutorul* activ pentru expansiunea normală a vieții, trebuie să se îndrepte asupra fiecărui individ observat, luat în parte. Copilul este un corp care crește și un suflet care se dezvoltă ; dubla formă, fiziologică și psihică, are un izvor veșnic : viața ; noi nu trebuie nici să distrugem potențialul ei misterios, nici să-l sufocăm, ci să *așteptăm* manifestările lui succesive.

Factorul *ambianță* este, fără îndoială, *secundar* în fenomenele vieții : el poate modifica, după cum poate ajuta sau distruge ; dar nu *creează* niciodată. Originile *dezvoltării* sînt *interioare*. Copilul crește nu *pentru că* se hrănește, *pentru că* respiră, *pentru că* se află în condiții adecvate de climă ; crește pentru că viața potențială din el se dezvoltă, devenind reală ; pentru că germenul fecund din care provine viața sa se dezvoltă, după destinul său biologic fixat în el prin ereditate. De fapt, omul adult se hrănește, respiră, se află în aceleași condiții barometrice și termice, dar nu crește. Pubertatea nu apare pentru că un copil a rîs, a dansat, a făcut gimnastică ori s-a hrănit mai bine decît de obicei, ci pentru că

a sosit momentul acelui fenomen fiziologic. Viața se manifestă — viața se dezvoltă, viața dăruiește ; și ea se menține înăuntrul unor limite și legi peste care nu se poate trece.

De aceea, cînd vorbim despre „libertatea" copilului mic, nu înțelegem să considerăm acțiunile externe dezordonate — pe care copiii lăsați de capul lor le-ar face — ca exprimare a unei activități fără scop, ci dăm acestui cuvînt sensul adînc de „eliberare" a vieții sale de piedici, care îi stăvilesc dezvoltarea normală.

Copilul are o misiune mare care îl pune în acțiune : aceea de a crește și de a deveni un om. Fiind inconștient de misiunea lui și de nevoile sale interne, iar adulților lipsindu-le în bună măsură putința de a le interpreta, au fost create în jurul copilului, în viața noastră socială, familială și școlară, multe circumstanțe eronate care împiedică expansiunea vieții infantile. Înlăturînd pe cît este posibil aceste circumstanțe, prin studiul mai profund al nevoilor legitime și necunoscute ale primei copilării, pentru a le veni în întîmpinare cu ajutorul nostru, înseamnă *a elibera* copilul.

Această concepție implică din partea adultului îngrijiri mai substanțiale și o analiză mai pătrunzătoare a adevăratelor trebuințe ale copilului. Iar prima acțiune practică o constituie *crearea ambianței* adecvate, în care copilul să poată lucra în vederea unei serii de scopuri a căror realizare prezintă interes, canalizînd astfel spre ordine și spre perfecționare activitatea lui de nestăpînit.

În ambianța descrisă mai sus, veselă, mobilată după proporțiile copilului, există obiecte care, prin utilizarea lor, permit atingerea unui scop determinat, cum ar fi, spre exemplu, anumite rame simple cu care copilul poate învăța să încheie nasturii, să lege o fundă, să prindă o copcă, să facă un nod etc. Sau lavoarele unde copilul poate să se spele pe mîini, măturile cu care să curețe pe jos, cîrpele și obiectele cu care se poate șterge praful de pe mobile, diferitele perii cu care să-și curețe încălțămintea sau îmbrăcămintea, obiecte care îl „invită" toate pe copil să acționeze, să înfăptuiască o muncă adevărată, cu un scop practic, real, pe care să-l atingă. Întinderea covoarelor, strîngerea lor după utilizare, întinderea feței de masă pentru a pune în mod real masa, la ora prînzului, apoi împăturirea ei și punerea la loc, cu grijă, după ce s-a terminat prînzul, sau chiar pregătirea mesei în mod complet, apoi a mînca în mod corect și, la urmă, ridicarea și spălarea vaselor, punînd la loc fiecare obiect în dulapuri, toate aceste lucrări nu numai că prezintă dificultăți crescînde în executarea lor, dar ele sînt condiționate de dezvoltarea treptată a caracterului, datorită răbdării pe care o cer și responsabilității necesare pentru ducerea lor la îndeplinire.

Lucrările la care m-am referit mai sus se numesc „exerciții de viață practică", pentru că în „Casa copiilor" se desfășoară de fapt o viață adevărată și practică, toate serviciile domestice fiind încredințate celor mici, care își duc la îndeplinire cu pasiune și acuratețe „îndatoririle gospodărești", devenind deosebit de calmi și de demni.

Pe lîngă aceste obiecte care introduc în învățămînt toate lucrările „vieții practice", există alte multe obiecte care ajută la dezvoltarea treptată a inteligenței ce duce la cultură — cum sînt sistemele de materiale pentru educarea simțurilor și altele pentru învățarea alfabetului, a nu-

merelor, a scrierii, a citirii şi a aritmeticii, obiecte care se numesc „materiale de dezvoltare", spre a le deosebi de cele care se folosesc în „viaţa practică".

Prin cuvîntul „ambianţă" înţelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atît cît doreşte, adică în raport cu tendinţele sale şi cu nevoile sale de activitate. Educatoarea nu face altceva decît să *îl ajute,* la început, să se orienteze printre aceste lucruri foarte numeroase şi variate şi să-l înveţe utilizarea lor precisă, adică să-l iniţieze în viaţa ordonată şi activă a ambianţei ; după aceea însă, îl lasă *liber* să-şi aleagă şi să-şi efectueze lucrarea. În general, copiii au dorinţe deosebite în acelaşi moment : unul se ocupă de ceva, altul de altceva, fără să se ajungă la neînţelegeri. Mai mult, se desfăşoară o minunată viaţă socială, plină de activitate energică şi vioaie. Cu bucurie paşnică, băieţaşii şi fetiţele rezolvă, numai prin puterile lor, diferite probleme de *viaţă socială* pe care le ridică pas cu pas activitatea individuală liberă şi multiformă. În ambianţă există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educatoarea şi copiii fac parte din ea.

IV. NATURA ÎN EDUCAȚIE

Itard, în cartea lui clasică *Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron* (*Primii pași în dezvoltarea tînărului sălbatic din Aveyron*), descrie amănunțit drama unei educații extraordinare, menită să împrăștie întunericul din mintea unui idiot și să salveze un om care se găsea în stare de sălbăticie.

Sălbaticul din Aveyron era un copil care a crescut părăsit, în mediul naturii. După ce a fost lăsat într-o pădure de către asasinii care credeau că l-au omorît, copilul a trăit mai mulți ani cu mijloace naturale, prin păduri, într-o stare de libertate și de goliciune. Pînă la urmă, a fost descoperit de niște vînători și adus în lumea civilizată, la Paris. Cicatricele cu care îi era brăzdat corpul lui mic erau dovada luptelor cu fiarele sălbatice și a căzăturilor de la înălțime.

Copilul a fost găsit mut și așa a rămas. Mintea sa, diagnosticată de Pinel, era aceea a unui idiot ; s-a dovedit incapabilă să asimileze o educație intelectuală.

Cu toate acestea, pedagogia științifică datorează acelui copil primele sale progrese. Itard, medic specializat în tratamentul surdomuților, avînd studii de filozofie, a întreprins educația lui cu metode care fuseseră parțial încercate pentru redarea auzului unor indivizi aproape surzi. El a fost de părere că inferioritatea micului sălbatic s-ar datora lipsei de educație, mai degrabă decît unor carențe organice. Cum era adept al principiilor lui Helvétius : „Omul nu înseamnă nimic fără opera omului“, credea că educația poate totul. El respingea principiul pedagogic enunțat de către Rousseau înainte de Revoluția franceză : „*Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de l'homme*“ („Tot ce iese din mîinile Creatorului lumii este bun, totul degenerează în mîinile omului“) ; pe scurt, opera educației este dăunătoare și aduce prejudicii omului.

Micul sălbatic, după prima impresie a lui Itard, a dovedit experimental, prin însușirile sale, adevărul primei afirmații. Cînd însă, ajutat

de către Pinel, Itard și-a dat seama că are de-a face cu un idiot, teoriile sale filozofice l-au condus spre cel mai admirabil tratament de încercare în pedagogia experimentală.

Itard a împărțit educația acestui copil în două părți. În prima parte a încercat să-l introducă în relațiile vieții sociale comune; în cea de-a doua, a încercat o educație intelectuală a idiotului. Copilul, ducîndu-și viața într-o singurătate înspăimîntătoare, își găsise fericirea în ea; fusese asimilat ca parte a naturii în care se desfăta; ploaia, zăpada, furtuna, întinderea nemărginită fuseseră priveliștile sale, tovarășii săi, dragostea sa. Viața civilizată înseamnă renunțare la toate acestea, dar ea aduce cu sine o cucerire care ușurează progresul uman. În paginile lui Itard este descrisă în culori vii opera morală prin care sălbaticul a fost călăuzit spre civilizație, care implica înmulțirea nevoilor copilului, înconjurat de îngrijiri iubitoare. Iată un exemplu de răbdare admirabilă de care a dat dovadă Itard, ca observator al manifestărilor spontane ale elevului său. Acest exemplu poate să dea, cu siguranță, educatorilor care trebuie să se pregătească să utilizeze metodele experimentale o idee despre răbdarea și abnegația care se cer pentru observarea fenomenelor.

„Cînd, spre exemplu, era observat în camera sa, îl vedeai cum se leagănă cu o tristă monotonie, cu privirea ațintită mereu dincolo de fereastră și fixată în gol. Dacă izbucnea pe neașteptate o furtună, dacă soarele se ivea dintr-o dată printre nori și inunda cerul cu lumina lui, copilul izbucnea într-un rîs, aproape convulsiv, de bucurie. Uneori, momentele de bucurie cedau locul unei uri frenetice; el își răsucea brațele, își ducea la ochi pumnii strînși, scrîșnea din dinți și devenea primejdios pentru tot ce era în jurul său.

Într-o dimineață, cînd zăpada cădea din belșug, în timp ce se afla încă în pat, trezindu-se, scoase un strigăt de bucurie, sări din pat și fugi la fereastră, apoi la ușă; se ducea, nerăbdător, cînd la fereastră, cînd la ușă; în sfîrșit, năvăli, gol, în grădină. Acolo, dînd frîu liber bucuriei sale, cu țipete ascuțite, începu să fugă, se tăvăli prin zăpadă, strînse cîțiva bulgări de zăpadă și îi înghiți cu o lăcomie de necrezut.

Dar senzațiile lui nu se manifestau întotdeauna cu aceeași vioiciune zgomotoasă atunci cînd era mișcat de spectacole mărețe ale naturii. Trebuie să menționăm că, în anumite cazuri, aceste manifestări luau o formă calmă, de nostalgie și de tristețe. Astfel, cînd vremea rea ne alunga pe toți din grădină, sălbaticul din Aveyron alegea tocmai acest moment ca să se ducă acolo. Avea obiceiul să dea de mai multe ori ocol grădinii, apoi se așeza pe marginea fîntînii.

Am petrecut *ore întregi*, cu o plăcere intensă, privindu-l în poziția sa, observînd cum fața lui, lipsită de expresie și încruntată de grimase, căpăta, pe nesimțite, o expresie de tristețe și de melancolie, ca și cînd își amintea ceva, în timp ce ochii lui priveau fix suprafața apei, în care arunca din cînd în cînd frunze moarte.

În serile frumoase, cu lună plină, cînd o rază de argint pătrundea în odaia lui, aproape întotdeauna se trezea și se ducea la fereastră. O *mare parte* din noapte rămînea acolo, nemișcat, cu capul întins înainte, cu ochii ațintiți spre peisajul luminat de lună, cufundat într-un fel de contemplație extatică, întreruptă, după lungi intervale de imobilitate și tăcere, de o respirație lungă, ca un suspin, care se topea într-un vaiet“.

În alte capitole ale cărţii sale, Itard povestește cum băiatul nu era în stare să *umble* ordonat, putea numai *să fugă*, și cum el, Itard, obișnuia la început să fugă în urma lui, cînd îl însoţea la plimbare pe străzile Parisului, mai degrabă decît să-l oprească în mod violent din fuga lui.

Introducerea treptată și foarte delicată a micului sălbatic în obiceiurile vieţii sociale, modul cum educatorul său s-a adaptat la început elevului său, mai curînd decît invers, atracţia care se năștea pentru o viaţă nouă, care trebuia să-l cucerească pe băiat prin farmecul său, și nu să i se impună cu duritate, prin oprimare și suferinţă, toate acestea constituie un ansamblu de principii educaţionale preţioase, care pot fi generalizate și aplicate în întreaga educaţie a copiilor mici.

Cred că nu există o carte în care să ni se arate un contrast atît de elocvent între viaţa naturală și cea socială și care să dovedească atît de limpede că viaţa socială constă în renunţări și restricţii. Este de ajuns să ne gîndim că fuga trebuia încetinită pînă la ritmul mersului obișnuit, iar strigătul gălăgios, temperat la modulaţiile vocii cu care se vorbește în mod obișnuit.

În timpul nostru și în mediul civilizat al societăţii noastre, copiii trăiesc însă foarte departe de natură și au puţine prilejuri de a intra în contact intim cu ea sau de a avea o experienţă directă a ei.

Pentru multă vreme, influenţa naturii asupra educaţiei copilului a fost considerată numai ca un factor moral. Ceea ce se căuta era dezvoltarea unor sentimente speciale, trezite de lucrurile minunate din natură : florile, plantele, animalele, priveliștile, vînturile, lumina.

Mai tîrziu, s-a încercat să se îndrepte activitatea copilului spre natură, iniţiindu-l în cultivarea așa-ziselor „loturi educative". Dar conceptul de *a trăi* în natură este cea mai recentă cucerire a educaţiei. De fapt, copilul are nevoie de a trăi în chip natural, nu numai de a cunoaște natura. Faptul cel mai important constă tocmai în a-l elibera pe copil, pe cît se poate, de legăturile care îl izolează în viaţa artificială creată de convieţuirea citadină. Astăzi însă, sub forma de *igienă infantilă,* începe să se dea atenţie acelei părţi a educaţiei fizice care constă în a-i pune pe copii în contact ceva mai direct cu aerul liber, în grădinile publice, și în a-i expune pentru cîtva timp influenţei apei și soarelui, pe malul mării. Îmbrăcămintea mai simplă și mai puţin împovărată, încălţarea cu sandale sau umbletul desculţ sînt și ele încercări timide ale unei eliberări de constrîngeri excesive, care înlănţuie, fără să fie nevoie, pe copii de așa-zisa viaţă civilizată. Dacă ne gîndim totuși în ce mare măsură copiii debili, tuberculoși sau rahitici sînt supuși condiţiilor de viaţă naturală în sanatoriile moderne, pentru că experienţa a dovedit că unicul mijloc la care se poate recurge spre a-i vindeca este acela de a-i face să doarmă în aer liber și să trăiască la soare, este limpede că, cu atît mai mult, copiii normali și viguroși pot nu numai să reziste, ci să devină încă mai viguroși dacă sînt expuși mai mult decît se obișnuiește elementelor naturale. Mai există însă prea multe prejudecăţi în această privinţă, pentru că am devenit cu toţii prizonieri de bunăvoie și am sfîrșit prin a îndrăgi închisoarea noastră și a o transmite fiilor noștri. *Natura* s-a restrîns încetul cu încetul, în concepţia noastră, la floricelele care lîncezesc și la animalele domestice folositoare pentru hrana noastră, pentru muncile noastre

sau pentru apărarea noastră. Cu aceasta și sufletul nostru s-a *chircit* : s-a adaptat ca să accepte contraste și contradicții, să confunde pînă și plăcerea de a vedea animale, cu faptul de a ține pe lîngă noi niște biete dobitoace destinate să fie ucise spre a ne hrăni sau cu faptul de a contempla cîntecul și frumusețea păsărilor închise în colivii strîmte, cu un fel de nebuloasă „dragoste de natură". Oare nu există și prejudecata că, aducînd puțin nisip de la mare într-o lădiță, se „dă un imens ajutor" copilului ? Mai mult, foarte adesea se consideră că malul mării este educativ pentru că acolo se găsește nisip, ca în lădiță. În felul acesta, prin confuzia creată de un prizonierat secular, se ajunge la cele mai absurde concepții.

Într-adevăr, cei mai mulți se tem de natură. Le este frică de aer, de soare, ca de niște dușmani de moarte. Unii se tem de bezna nopții ca de un șarpe ascuns printre ierburi. Ne temem de ploaie aproape ca de foc. Dacă astăzi sfaturile igienei îl îndeamnă pe omul civilizat, pe acest întemnițat mulțumit de situația lui, să se ducă în natura liberă, el o face cu timiditate, cu cea mai circumspectă precauție. Să dormi sub cerul liber, să te expui vînturilor, ploilor, să sfidezi soarele, să te arunci în apă sînt lucruri despre care se poate vorbi întîmplător, dar nu să le pui totdeauna în practică.

Cine nu se grăbește să închidă o ușă de teama curentului ? Cine nu închide fereastra înainte de a se culca, mai ales iarna sau cînd plouă ? Aproape nimeni nu se îndoiește că plimbările foarte lungi pe cîmp, chiar și pe soare sau pe ploaie, recurgînd la adăposturi ocazionale, este un efort eroic, un risc. Trebuie să te obișnuiești, se zice, dar nimeni nu trece la fapte. Cum să te obișnuiești atunci ? Poate că ar trebui obișnuiți copiii mici. Dar nici aceasta nu se întîmplă. Ei sînt chiar cei mai feriți de așa ceva. Pînă și englezii, promotorii sporturilor, îi exclud pe cei mici de la contactul cu natura și de la încercarea oboselii : buna guvernantă îi cară, chiar după ce au crescut, în cărucioare, la umbră, cînd e vreme frumoasă, și nu-i lasă nici să umble mult, nici să se miște spontan. Sportul, acolo unde a apărut, s-a născut ca luptă, în toată regula, a tinerilor mai robuști și mai curajoși ; aceiași care sînt chemați sub arme pentru a lupta cu inamicul.

Ar fi prematur să spunem : scoateți din lanț copiii, sprijiniți-le tendințele ; ei aleargă pe afară cînd plouă, se descalță cînd găsesc băltoace cu apă, și cînd iarba de pe pajiște e umedă de rouă, ei o calcă cu picioarele goale ; se odihnesc liniștiți cînd un pom îi invită să se culce la umbra lui ; strigă și rîd cînd soarele îi deșteaptă dimineața, așa cum deșteaptă orice făptură vie care își împarte ziua între veghe și somn. Noi însă, dimpotrivă, ne întrebăm cu îngrijorare cum să prelungim somnul copilului și după ce s-au ivit zorile, cum să-l învățăm să nu se descalțe și să nu alerge pe pajiști. Cînd, în urma restricțiilor impuse de noi, copilul decăzut și iritat din cauza claustrării ucide insecte sau mici și nevinovate animale, faptul ni se pare „natural" ; și nu ne dăm seama că sufletul acela s-a înstrăinat deja de natură. Ceea ce le cerem copiilor noștri este ca ei să se obișnuiască cu închisoarea și să nu ne incomodeze.

Energia musculară a copiilor, chiar atunci cînd ei au o vîrstă foarte fragedă, este mai mare decît credem ; însă pentru a o dezvălui, este nevoie de natura liberă.

La oraş, copilul, după o mică plimbare, ne spune că a obosit, şi, de aceea, noi credem că e lipsit de putere. Slăbiciunea lui este însă cauzată de artificialitatea ambianței : de plictiseală, de îmbrăcămintea nepotrivită, de chinul pe care îl îndură picioarele lui mici strînse în ghete de piele, care lovesc pietrele goale ale străzilor din oraş ; de înfăţişarea deprimantă a persoanelor care umblă în jurul lui, tăcute, indiferente, fără un surîs. Atracţia pentru o îmbrăcăminte la modă, care poate fi admirată, sau pentru un club la care să se ducă aparţine unei lumi care pentru el nu există. El este legat cu lanţul. Este cuprins de apatie şi aşteaptă să fie tras.

Cînd însă copiii sînt în mijlocul naturii, atunci arată ce pot. Chiar sub doi ani, copiii normali, dacă au o constituţie robustă şi sînt bine hrăniţi, pot parcurge pe jos kilometri. Picioruşele lor neobosite înving urcuşuri abrupte şi lungi, în soare. Îmi aduc aminte de un copil de vreo şase ani care dispăruse ore întregi ; el s-a urcat pe un deal, gîndindu-se că, dacă ar putea să ajungă în vîrful lui, ar vedea locurile aflate de cealaltă parte a culmii. Nu era obosit ; era dezamăgit că n-a găsit ce căuta. Am cunoscut odată o tînără pereche cu un copil care abia împlinise doi ani. Părinţii, vrînd să meargă la o plajă foarte depărtată, s-au gîndit să-l ducă în braţe cu schimbul ; dar oboseala era prea mare. S-a întîmplat că micuţul a făcut cu entuziasm tot drumul singur şi a repetat plimbarea în fiecare zi. În loc să-l poarte în braţe, părinţii făceau sacrificiul de a merge mai încet şi de a se opri cînd se oprea copilul ca să culeagă o floare sau cînd, descoperind frumuseţea unui măgăruş care păştea iarbă pe o pajişte, se aşeza jos, serios şi gînditor, spre a ţine tovărăşie pentru cîteva clipe acelei fiinţe umile şi privilegiate. În loc să-şi ducă copilul în braţe, părinţii au rezolvat problema, mergînd în urma copilului.

Numai poeţii simt farmecul unui firicel de apă ivit printre pietre, aşa cum îl simte copilul mic, care se entuziasmează şi rîde şi ar vrea să se oprească, să-l atingă cu mîna, ca pentru a-l mîngîia. Nimeni, pe cît ştiu eu, în afară de Sf. Francisc, n-a admirat o insectă modestă sau parfumul unui fir de iarbă, fără nimic atrăgător, în sine, ca unii dintre aceşti micuţi.

Luaţi, vă rog, în braţe un copil care încă nu ştie să vorbească şi care încă nu a început să umble, şi duceţi-l pe un drum de ţară, de unde se deschide o panoramă impresionantă, grandioasă ; ţineţi-l însă în aşa fel încît să stea cu spatele la privelişte. Veţi vedea cum face eforturi pentru a se întoarce să privească spectacolul. Opriţi-vă cu el ! El se va bucura de frumuseţea aceea, chiar atunci cînd încă nu poate să se ridice în picioare şi cînd limba lui nu poate rosti rugămintea de a ne opri. Da, am putea să spunem parafrazînd : el nu trăieşte numai cu lapte.

I-aţi văzut vreodată pe copii serioşi, preocupaţi lîngă o păsărică moartă, căzută din cuib, apoi alergînd în toate părţile, povestind, întrebînd, agitîndu-se, cu o sinceră părere de rău ? Ei bine, sînt aceiaşi copii care, în perioada imediat următoare de degradare, ajung să vîneze cuiburi.

Sentimentul naturii se dezvoltă prin exerciţiu, ca orice altă însuşire ; el nu este, de bună seamă, transmis de noi prin descrieri sau îndemnuri adresate cu pedanterie unor copii inerţi şi plictisiţi, închişi între ziduri şi obişnuiţi să vadă ori să simtă că cruzimea faţă de animale este o nece-

sitate în viață. Ceea ce îi impresionează sînt experiențele ; moartea primului porumbel ucis intenționat de cineva din familie este o rană în inima aproape a tuturor copiilor. Datoria noastră față de copii constă mai de grabă în îndreptarea răului decît în lecții. Trebuie să vindecăm rănile inconștiente, bolile spirituale sădite pretimpuriu în acești fii delicați ai prizonierilor mediului artificializat.

Natura în educația școlară

Educația în școală va putea să îndrepte atenția copiilor asupra unor obiecte anumite, care să precizeze în ce măsură s-a putut dezvolta în ei dragostea față de natură sau care să trezească în ei sentimente latente sau pierdute. Ca în orice alt domeniu, și în domeniul naturii, educația școlară poate să le ofere motive de activitate și totodată cunoștințe care să-i intereseze.

Copilul, care este cel mai mare observator spontan al naturii, simte fără îndoială nevoia de a avea la dispoziția sa un *material* asupra căruia să lucreze.

Dragoste și grijă față de plante și animale

Îngrijirea plină de atenție a ființelor vii este satisfacerea unui instinct dintre cele mai vii ale sufletului de copil. De aceea, se poate organiza ușor un serviciu activ de îngrijire a plantelor și îndeosebi a animalelor. Nici o altă ocupație nu poate să deștepte o atitudine mai vie de prevedere la copilul care trăiește clipa trecătoare fără grija zilei de mîine. Cînd copilul va ști însă că anumite animale au nevoie de el, că micile plante se usucă dacă nu le stropește, dragostea lui leagă cu un fir nou clipa care trece de ziua care vine.

După ce timp de mai multe zile, cu grijă și răbdare, au adus grăunțe și apă unor porumbei care cloceau, iată că, într-o dimineață, copiii găsesc puii. Într-o altă dimineață, iată că găsesc o mulțime de pui minunați de găină în locul ouălor pe care le păzea cloșca sub aripile sale, de mai multă vreme. Ce duioșie și ce entuziasm ! Acest fapt trezește în copil dorința unui ajutor mai mare : să pregătească paie subțiri, scame de stofă sau de bumbac, smocuri de vată pentru păsările care își fac cuib sub streașină sau în pomii din grădină. Și un piuit care se aude de jur împrejur le mulțumește.

Metamorfoza insectelor și îngrijirea pe care mamele o dau odraslelor lor constituie pentru copii obiectul unor observații pline de răbdare și, de multe ori, provoacă raționamente care ne uimesc. Un copil mic a rămas atît de impresionat de metamorfozele mormolocilor, încît povestea cum

se dezvoltă aceştia, amintind, ca un mic savant, diferitele faze de transformare ale broaştei.

Natura vegetală are şi ea atracţiile ei. La o „Casă a copiilor" din Roma, neexistînd teren cultivabil, s-au aşezat ghivece cu flori în jurul unei terase mari. Copiii nu uitau niciodată să ude florile cu o mică stropitoare. Într-o zi, i-am găsit pe toţi şezînd jos în jurul unui foarte frumos trandafir roz, care se deschisese peste noapte : stăteau tăcuţi şi liniştiţi, cufundaţi cu adevărat într-o contemplaţie mută.

Odată, o fetiţă crescută în cultul „florilor" şi al „grădinilor", cult pe care mama sa şi educatoarele sale nu încetau să i-l insufle, privea afară, de pe un balcon, cu un vizibil entuziasm care o stăpînea. „Acolo — zicea mamei sale — este o grădină cu lucruri de mîncare". Era o grădină de zarzavat, care pentru mamă era cu totul nedemnă de a fi admirată, dar care o entuziasma pe fetiţă.

Prejudecata privitoare la grădină

Şi în mijlocul naturii, noi sîntem stăpîniţi în mod irezistibil de prejudecăţi care ne împiedică să recunoaştem adevărul. Ne-am făcut o idee prea simbolică despre flori şi ne străduim mai mult să adaptăm activitatea copiilor la ideile noastre, decît să îi observăm spre a interpreta adevăratele lor gusturi şi nevoi. Astfel, şi cînd e vorba de grădină, copilul a fost constrîns la activităţi stabilite în mod arbitrar de către adult. A pune sămînţa în pămînt şi a aştepta să răsară mica plantă este o muncă prea neînsemnată, urmată de o aşteptare prea lungă pentru copii. Ei ar vrea să facă lucruri mari şi să-şi pună activitatea în legătură directă cu produsele naturii.

Fără îndoială că ei iubesc florile, însă sînt departe de a se mulţumi să rămînă printre flori pentru a contempla corolele lor colorate. Copiii sînt profund mulţumiţi să acţioneze, să cunoască, să exploreze, chiar independent de frumuseţea exterioară.

Munca cea mai plăcută

Din experienţele pe care le-am făcut cu copii lăsaţi liberi să-şi aleagă ocupaţia, reiese că ei preferă alte munci decît cele cu care am început şi eu.

Munca cea mai plăcută pentru copii nu este semănatul, ci recoltarea, care, după cum se ştie, nu este o muncă mai puţin intensă decît semănatul. S-ar putea spune că recoltarea măreşte interesul pentru însămînţare. Cu cît cineva are mai multă experienţă în recoltare, cu atît va simţi mai mult farmecul ascuns al însămînţării.

Una dintre cele mai frumoase experienţe a fost aceea a recoltării grîului şi a strugurilor. Secerarea unei cîmpii pline de spice, adunarea

lor în snopi care se leagă cu panglici viu colorate au avut succes și au oferit prilejul unor serbări cîmpenești foarte frumoase. Îngrijirea viței-de-vie, curățirea ciorchinilor, ca și așezarea acestor fructe frumoase în coșulețe pot ocaziona ca aplicații serbări foarte variate.

Toți pomii roditori se pretează la lucrări asemănătoare : culesul fructelor interesează chiar și pe copiii mici, care fac o adevărată muncă utilă, atît sînt de harnici în căutarea fructelor căzute, spre a le aduna în coșuri. A căuta fragi ascunși printre frunze este o muncă tot atît de plăcută ca și aceea de a căuta toporași parfumați.

Aceste experiențe au arătat că pe copii îi interesează însămînțările pe un teren mai întins, cum este, spre exemplu, semănarea unui cîmp cu grîu, cu toate lucrările pe care le implică. Numai adultul poate să pregătească brazdele, dar copiii știu să strîngă în grămăjoare grîul ce urmează a fi semănat și să-l distribuie în coșulețe. Ei aruncă după aceea sămînța de-a lungul brazdelor. Cînd răsar din pămînt nenumăratele fire de grîu verde, fraged, ochiul și sufletul simt o mare satisfacție. Creșterea grîului se vede mai bine cînd el ocupă un cîmp întins și uniform, cu nenumărate șiruri lungi și paralele, care se colorează de la sine. Pare că grandoarea izvorăște din însumarea unor unități mici, care prin ele însele nu reprezintă un mare interes. Spicurile galbene, pe care vîntul le preface în valuri și care cresc tot mai sus, tot mai sus, pînă la umerii copilului, entuziasmează micile colective, care așteaptă secerișul.

Deși culturilor noastre li se recunoaște și un caracter sacru, am putut constata că *viața pe cîmp* este mult mai adecvată copiilor decît filozofia și simbolismul florilor.

Și micile fînațuri cu ierburi mirositoare prezintă un interes practic : activitatea copilului constă în căutarea, în capacitatea de a deosebi și în alegerea ierburilor de diferite mirosuri. Exercițiul de a distinge astfel de lucruri și de a căuta un parfum, și nu o floare, este mai delicat, cere un efort interior și trezește sentimentul de a fi descoperit ceva ascuns.

Firește, și florile interesează, dar culegerea florilor pare în mai mare măsură un act împotriva naturii decît culegerea fructelor pămîntului în mijlocul florilor. Acestea par a chema la ele mai mult insectele decît omul, pentru a fi ajutate să-și îndeplinească o misiune eternă. De fapt, copiii educați în vederea satisfacțiilor spirituale se opresc adesea lîngă flori, pentru a le admira, dar le părăsesc repede, în căutarea de activități, pentru că activitatea este factorul prin care ei înșiși fac să îmbobocească mugurii încărcați de frumusețea micii lor personalități.

Simplitate

Munca în ea însăși are nevoie de varietate. Nu este necesar să prezentăm copiilor finalitatea însămînțării sau a recoltării pentru a-i însufleți ; ei sînt gata să facă, de bunăvoie, lucrările cele mai simple, care au un scop imediat sau care cer un efort remarcabil, ca, spre exemplu, cură-

țirea potecilor sau a brazdelor de buruieni, măturatul frunzelor uscate, curățatul pomilor de uscături. În sfîrșit, pentru a satisface spiritul care însuflețește pe copii să-și joace rolul lor în lume, trebuie să le oferim un cîmp întins de activitate, un prilej pentru experiențe noi, spre a le întări puterile în acțiuni grele.

Fotografiile noastre reprezintă copii destul de mici care zăbovesc fără frică printre vaci sau care se împrietenesc cu oile din turme. Alții dau țărîna prin ciur și o cară cu roaba sau împletesc tărgi mari din ramuri.

Îngrijirea serelor, pregătirea apei pentru plantele acvatice, punerea plaselor care apără apa de insecte și alte lucrări de felul acesta, deși nu vor putea fi practicate totdeauna, din cauza lipsei de spațiu, nu sînt lucruri peste puterile copiilor sau care să nu le placă.

Grădina noastră

O altă concluzie la care am ajuns punîndu-i pe copii în condițiile care le îngăduie să-și manifeste liber nevoile a fost aceea de a „limita“ terenul de cultură sau grădina la nevoile spirituale. De obicei, se crede că ar fi de dorit, dimpotrivă, să se dea copiilor „un spațiu nemărginit“, copilul fiind considerat în atare caz mai curînd din punctul de vedere al vieții fizice ; limitele păreau a fi determinate de sprinteneala picioarelor lui care aleargă. Cu toate acestea, și în cazul în care vrem să stabilim cu oarecare exactitate limita terenului prin „capacitatea de a alerga“ a copilului, vom găsi cu siguranță că această limită este mult mai restrînsă decît ne-o închipuim. Pe cîmpia neîngrădită, copiii se joacă și aleargă totdeauna într-un anumit loc, într-un anumit colț, într-un spațiu restrîns. Toate ființele vii tind să se stabilească într-un anumit loc și să-și fixeze hotare.

Acest criteriu se aplică și atunci cînd avem în vedere viața psihică. Limitele trebuie găsite în acea măsură justă care se află între exces și lipsă de spațiu și de lucruri. Copilul nu prinde dragoste de așa-zisul „lot educativ“, prea mic pentru el, o proprietate sărăcăcioasă, care nu-i satisface nici măcar amorul propriu individual. Că este sau nu este proprietatea sa, aceasta nu-l interesează pe copilul care este satisfăcut în nevoile sale. Ceea ce vrea el este tocmai această satisfacție. *El trebuie să poată supraveghea atîtea plante cîte poate cuprinde conștiința sa, cîte i se fixează în memorie, în așa fel încît să le poată cunoaște.*

Și pentru noi, o grădină cu prea multe plante, cu prea multe flori este un loc plin de „necunoscuți“, care trăiesc străini de sufletul nostru. Plămînii respiră bine înăuntrul ei, dar sufletul va rămîne fără interlocutori. Dar nici o brazdă mică nu ne poate satisface. Ceea ce conține ea este o nimica toată, care nu ne acoperă trebuințele, nu ne satisface foamea spiritului, care vrea să comunice cu făpturile. Există deci limite : limitele

grădinii noastre, unde fiecare plantă ne este dragă și ne dă ajutorul ei efectiv pentru a susține eul nostru interior.

Criteriul limitelor a trezit mult interes și în multe țări s-a interpretat practic o astfel de grădină : adică una care să răspundă nevoilor spiritului infantil. Astăzi, arhitectura grădinilor noastre înaintează în pas cu arhitectura „Caselor copiilor" [1].

---

[1] Experimentele ulterioare organizate de dr. Mario Montessori au dezvoltat mai pe larg educația științifică privind natura. Nu putem înfățișa aici această muncă foarte întinsă și nici materialul numeros și surprinzător sugerat exclusiv de interesul și de activitatea copiilor. Este de ajuns să amintim că acest material cuprinde mare parte din morfologia și clasificarea regnului animal și vegetal, pregătind și inițiind studiul experimental al fiziologiei. S-a dat o atenție deosebită de ordin științific și pregătirii unor acvarii și a unor culturi vegetale, care nu ar trebui să lipsească din nici o școală. Această pregătire desfășurată în școală era urmată de o explorare spontană și deliberată a naturii, care a condus la numeroase descoperiri făcute de copiii înșiși. Pe aceste baze, care corespund necesității caracteristice a copilului de a-și pune în acțiune simțurile și de a se mișca în vederea asimilării unor cunoștințe fundamentale, se pregătește terenul pentru o dezvoltare largă și de perspectivă în școala elementară. Se ușurează astfel soluționarea problemei de a satisface interesul copiilor mai mari, fără a-i constrînge la un efort preliminar obositor, de a stăpîni terminologia și noțiunile statice, cînd interesul pentru ele nu mai există. Bazele pe care se sprijină activitatea copilului mai mare pentru a satisface interesul lui superior sînt pregătite de activitatea spontană și entuziastă a copilului mic.

V. EDUCAȚIA MIȘCĂRILOR

Omul roșu și omul alb

Un lucru care cred că este bine să fie lămurit pentru educatori este deosebirea dintre viața vegetativă și viața de relație. Viața vegetativă depinde de sistemul circulației sîngelui, iar viața de relație, de sistemul nervos.

Activitatea nervoasă în genere se desfășoară, pe de o parte, prin sistemul nervos al marelui simpatic, care conduce în special funcțiile viscerale și este strîns legat de stările emotive ; pe de altă parte, există un sistem nervos central, care, prin nenumăratele lui ramificații legate de simțuri, pune centrii nervoși în raport cu lumea externă, iar prin ramificațiile ce se termină în mușchi, face ca aceștia să depindă de voință. Aceste două indicații, și anume „emoțiile" și „voința", sînt de ajuns pentru ca să se înțeleagă că sistemul marelui simpatic este subordonat celui central și este *dependent* de el. Acesta este primul lucru pe care trebuie să îl aibă în vedere cel ce vrea să facă educație.

Ceea ce ne preocupă aici în special este să ne îndreptăm un moment atenția asupra celor două mari sisteme în ansamblul lor și în mod schematic : sistemul circulației sîngelui, care are ca centru inima și se prelungește spre periferie, terminîndu-se în minusculul sistem al vaselor capilare ; și sistemul nervos, care are ca centru principal creierul și care se prelungește prin nenumărate ramificații în terminațiile nervoase microscopice periferice.

După cum se știe, vasele capilare și ultimele terminații nervoase se găsesc în fiecare părticică a corpului, oricît de mică ; capilarele duc sîngele spre a hrăni materia, iar filamentele nervoase, spre a transmite tonusul vital în fiecare parte a corpului, chiar în cele mai fine țesuturi. Pentru ca să avem o imagine clară a distribuției sistemului capilar și a sistemului nervos periferic, este de ajuns să ne gîndim că o înțepătură de ac, în orice parte a corpului (fie în exterior, fie în interior), face să apară sîngele și să simțim durere. Dacă, prin ipoteză, am putea să

scoatem complet din corp sistemul sanguin și sistemul nervos, am ajunge la o reproducere binară a corpului în toate amănuntele sale, într-un caz un om roșu, și în celălalt un om alb.

De omul roșu se leagă viața vegetativă, adică sistemele care iau din mediu materia necesară schimbului : alimentele și oxigenul ; în același subansamblu sînt cuprinse și organele destinate eliminării excrețiilor. În schimb, de omul alb se leagă organele simțurilor, care iau din mediul extern senzațiile, și imensul sistem muscular, destinat activității motrice. Cu toate că cei doi „oameni" se disting bine unul de altul și sînt net separați în funcțiile lor (unul ia hrana pentru corp, iar celălalt pentru spirit), ei sînt atît de strîns împletiți și se află în raporturi reciproce atît de intime, încît nici o parte a organismului n-ar putea să funcționeze fără acțiunea lor reciprocă : inima bate și împinge sîngele pentru că este comandată de sistemul nervos, iar centrii nervoși și nervii acționează pentru că sînt hrăniți de sînge.

Mușchii formează partea cea mai masivă în alcătuirea corpului, fixîndu-se pe schelet, care există pentru a le oferi puncte de sprijin (pe lîngă faptul că protejează centrii sistemului nervos și ai circulației). Mușchii îndeplinesc întreaga activitate de relație cu lumea externă și de exprimare concretă a gîndurilor și sentimentelor. Micile organe ale simțurilor sînt ca niște ferestruici prin care sufletul absoarbe imaginile necesare construirii psihicului. Mușchilor însă le este rezervată activitatea *practică* a vieții. Întreaga activitate a voinței se desfășoară prin mijlocirea minunatelor instrumente ale mișcării. Scopul sufletului este tocmai acela de a dispune de toate aceste mijloace de exprimare, prin care ideea devine faptă, iar sentimentul se realizează în opere.

Pe lîngă faptul că mușchii au o finalitate atît de înaltă, în vederea căreia se încordează într-o muncă de coordonare dintre cele mai complicate, în același timp ei ușurează într-o măsură atît de mare circulația sîngelui, încît reprezintă ajutorul cel mai mare al inimii. Aceasta însă se întîmplă ca o „consecință" materială a mișcării care acționează în serviciul funcțiilor de relație.

S-a întîmplat însă că omul (în special copilul) a fost constrîns să ducă o viață inactivă, o muncă psihică izolată în mod artificial de organele de care el trebuie să rămînă legat și care sînt nu numai creierul, ci și organele simțurilor și ale sistemului muscular. Consecința a fost o decădere fizică, pentru că viața vegetativă face și ea parte din unitatea pe care o reprezintă individul. Consecința acestui fapt în domeniul educației a fost o readucere la *viața activă,* adică la viața *motorie,* cu scopul principal de a înviora și de a intensifica viața *vegetativă,* a cărei lîncezeală este însoțită de debilitate fizică, de alterarea schimbului material și deci de o predispoziție pentru maladii. Sistemul muscular, care exercită înaltele funcții ale vieții de relație, a fost prin aceasta degradat pînă la punctul de a ajuta sîngele să curgă mai viguros în circuitul lui greu și complicat : organele de exprimare ale psihicului au devenit un fel de pompă aspiro-respingătoare pentru lichidul sanguin.

O astfel de substituire de funcții nu poate, desigur, să-l readucă pe om la „activitatea sa normală" ; erorii apatiei i-a urmat o eroare funcțională. S-a încercat să se îndrepte o greșeală prin altă greșeală. Viața psihică a fost mai adînc lezată și chiar expresia ei morală, pentru că acro-

bațiile sînt o luptă fizică. Jocurile și alte reacții de felul acesta constituie o risipă în viața omului.

Cum procedăm cînd o articulație a suferit o luxație și se produc deformații, dureri și nenumărate neajunsuri ? Oasele se readuc în poziția inițială pentru a restabili funcția lor normală. După ce s-a făcut aceasta, toate efectele care proveneau dintr-o singură cauză dispar de la sine. Eroarea în educație a constat deci în faptul că s-a lăsat gîndirea și fantezia să rătăcească fără rost, iar simțurile să lîncezească, mușchii să zacă în inerție, în timp ce simțurile, centrul nervos și mușchii formează un singur tot. Remediul necesar constă în a aduce în stare activă de funcționare organele legate de viața psihică. Activitatea intelectuală trebuie să fie însoțită de sentimentul adevărului și al frumosului, care o reînsuflețesc, și de mișcările care pun în practică ideile și lasă urma lor în lumea externă, în care oamenii trebuie să se ajute reciproc. Exercițiile musculare trebuie să fie totdeauna în serviciul sufletului și să nu abdice, ajungînd slugile părții materiale a vieții vegetative, cea denumită „viața fizică".

De exemplu, munca este un exercițiu fizic în serviciul minții, și cînd omul lucrează, munca ajută indirect sîngele să circule, plămînii să respire.

Problema sănătății este deci și ea o problemă a muncii.

A munci în aer liber, în bune condiții de hrană, în limitele îngăduite de funcțiunile cele mai înalte ale minții umane, înseamnă a trăi normal și a ajunge la sănătate deplină.

Gimnastică și disciplină

În școlile obișnuite *gimnastica* este considerată o disciplină musculară colectivă, care are ca scop executarea unor mișcări impuse ansamblului școlarilor. Există apoi o gimnastică de sală, prin care se face un prim pas spre exercițiile de stil acrobatic.

Aceste diferite feluri de mișcări au fost considerate ca folositoare în combaterea inerției musculare a școlarilor, obligați de studiile lor să ducă o viață sedentară, într-o poziție anumită a corpului, cerută de disciplina elevilor în clasă, adică șezînd țepeni în bănci de lemn. Astfel, gimnastica reprezintă un remediu care trebuie adus unui rău impus. Nimic nu este mai caracteristic și aproape mai simbolic pentru „vechiul regim", decît această acțiune și reacție impusă de educator, care lărgește autoritar domeniul procedeelor greșite și al remediilor pentru copilul pasiv : *disciplinat.*

Curentele moderne, care organizează gimnastica pe diferite planuri, cum sînt, spre exemplu, jocurile în aer liber, a căror origine este Anglia, sau gimnastica ritmică, inițiată de Delcroze, consideră copilul în mod mai uman, oferindu-i posibilitatea de a se dezmorți, după ce a stat în poziții forțate, dînd o mai mare atenție personalității. Toate acestea sînt reacții față de o viață greșit înțeleasă și nu au nici o influență modificatoare asupra vieții însăși. Sînt, ca și distracțiile, în afara existenței obișnuite.

A face ca educaţia musculară să pătrundă în însăşi viaţa copiilor, legînd-o de viaţa practică de fiecare zi, a fost una din principalele realizări practice ale metodei noastre, care a introdus din plin educaţia mişcărilor în ansamblul unic şi indivizibil al educaţiei personalităţii infantile.

Copilul, aşa cum constatăm cu toţii, este într-o mişcare continuă ; nevoia de a se mişca, irezistibilă în prima copilărie, începe aparent să scadă odată cu dezvoltarea capacităţii de inhibiţie, care, armonizîndu-se cu impulsurile motorii, începe să construiască instrumentele destinate a asculta de voinţă. Astfel, copilul mai dezvoltat are instrumente motorii mai ascultătoare ; şi cînd o voinţă din afară o influenţează pe a sa, poate domoli impulsul spre mişcare. Acest impuls rămîne totuşi în continuare însuşi fundamentul vieţii de relaţie, pentru că este caracteristica prin care nu numai omul, ci întreg regnul animal se deosebeşte de lumea vegetală. De aceea, mişcarea este esenţială pentru viaţă ; educaţia nu poate fi concepută ca moderatoare sau, mai rău, inhibitoare a mişcării, ci numai ca un ajutor pentru a cheltui bine energia şi a o lăsa să se dezvolte normal.

Copiii au o călăuză în natură, care îndrumează modificarea modului de a se mişca. Acest lucru nu are nevoie de a fi demonstrat. Sugarul are mişcări necoordonate, continue, ca un coreic * ; copilul de trei ani se mişcă mereu, aruncîndu-se adesea pe jos, alergînd şi atingînd toate lucrurile ; copilul de nouă ani umblă şi se mişcă fără să mai simtă nevoia de a se tăvăli pe jos sau de a pune mîna pe fiecare obiect pe care îl întîlneşte. Aceste modificări vin de la sine, independent de orice influenţă educativă. Ele se leagă de o transformare externă a proporţiilor corpului, de modificarea raportului dintre lungimea bustului şi lungimea membrelor inferioare. La nou-născut, lungimea bustului de la creştetul capului pînă la îndoitura inghinală este egală cu 68% din lungimea totală a corpului, adică picioarele reprezintă 32% din înălţime, în timp ce omul adult are bustul şi picioarele aproape la fel de lungi. Modificarea acestor proporţii face parte din procesul de creştere. Cînd copilul intră în şcolile montessoriene, la vîrsta de trei ani, picioarele lui reprezintă 38% din înălţime. După aceea, ele cresc în raport cu bustul pînă cînd întrec cu mult proporţiile respective la adult ; la vîrsta de 7 ani, picioarele reprezintă 57% din înălţime. Se ştie că după pubertate, dimpotrivă, bustul este cel care creşte cu preponderenţă, pînă cînd se ajunge la proporţiile adulte definitive. Ar fi de ajuns să luăm în considerare un detaliu atît de elementar al creşterii, pentru ca să înţelegem de ce copiii au o nevoie deosebită de a se mişca şi că este necesar să îi observăm în mişcările lor spontane, pentru a-i ajuta, prin educaţie, să realizeze finalitatea creşterii. Este de ajuns să amintim aici unele caracteristici fundamentale, de exemplu, faptul că la copiii de o anumită vîrstă picioarele sînt scurte şi de aceea ei fac eforturi mari pentru a ajunge la un echilibru perfect, ascunzînd prin fugă greutatea de a umbla încet, iar cînd simt nevoia de a se odihni, îşi întind bustul pe jos şi îşi ridică picioarele. În timp ce poziţia aproape naturală a sugarului este culcarea pe spate, relaxarea bustului şi înălţarea picioarelor, pe care le prinde cu mîinile întinse, copilul între trei şi cinci ani

---

* Coree, boală nervoasă care se manifestă prin mişcări neregulate, continue, involuntare ale feţei, ale membrelor superioare etc. (*Nota trad.*)

își caută poziția de odihnă întinzîndu-se cu fața în jos, ridicînd picioarele de la genunchi în sus, adesea înălțînd spatele și sprijinindu-se pe coate; aceasta înseamnă că se așază cu burta la pămînt. El simte nevoia de a-și căuta și alte poziții de repaus decît aceea de a se așeza pe un scaun. Copiilor le place să stea pe jos, luînd ca bază de susținere toată lungimea gambelor, încrucișate, sau lungimea gambei în poziție laterală ; în sfîrșit, luîndu-și o bază de sprijin mai mare. Avînd în vedere necesitatea naturală a unui repaus care să întrerupă mișcarea continuă, noi am înzestrat „Casele copiilor" cu covorașe, care, în general, rămîn strînse sul, depozitate într-o parte a sălii destinate anume pentru aceasta ; copiii care vor să lucreze pe jos, și nu șezînd la o măsuță, trebuie să ia mai întîi un covoraș, să-l întindă pe dușumea și apoi să lucreze pe el. Nici un adult nu dirijează alternarea acestor poziții, și copiii se supun în felul acesta liniștiți imperativelor naturii.

Gimnastică și muncă

Exercițiile de viață practică * sînt, dacă ne gîndim bine, o adevărată gimnastică, iar sala de antrenament unde se perfecționează toate mișcările constituie însuși mediul în care se desfășoară viața. Aceste exerciții se deosebesc de munca manuală, prin care se produc lucruri noi. La noi, dimpotrivă, se păstrează lucrurile existente și se procedează la o deplasare continuă a obiectelor, condusă de inteligența care își propune un scop de realizat. A strînge sul un covor, a peria o pereche de pantofi, a spăla un lighean sau dușumeaua, a pune masa, a deschide și a închide sertare sau dulapuri, uși sau ferestre, a face ordine într-o cameră, a așeza

* Denumire sub care M. Montessori cuprinde toate activitățile gospodărești în „Casele copiilor" (ordine, curățenie, pregătirea și servirea mesei etc.). E vorba în acest capitol (ca și în altele) nu de viața practică a *adulților,* ci de *exercițiile* de „viață practică" ale copiilor în școlile Montessori. În aceste școli, copiii desfășoară mai multe feluri de activități. Principalele sînt : *a*) : „exerciții de viață practică", care constau în menținerea ordinii și curățeniei în sala de „clasă", în bucătărie, în sufragerie etc. ; servirea mesei (uneori chiar pregătirea ei) de către copiii înșiși (adică aducerea mîncării, repartizarea veselei, a tacîmurilor etc.) ; luarea mesei (nu „în joc", ci în mod real) ; lucrări în gospodăria școlii, în curte, în grădină ; îngrijirea plantelor, a animalelor etc. ; *b*) exerciții cu materialul „de dezvoltare" și cu materialul „didactic" ; unul este deosebit de celălalt și ca funcție (ca scop) și ca mod de construcție (unul *educă,* formează, dezvoltă, celălalt *instruiește*) ; aceste exerciții cu *obiecte concrete* se fac la toate „obiectele de învățămînt" : scris, citit, socotit, desen, muzică, gramatică, istorie, geografie, botanică etc. Copiii învață autoeducîndu-se și autoinstruindu-se prin lucrarea directă cu materialul, după îndrumarea și sub supravegherea profesorului, însă activitatea lor este *liber aleasă* și liber condusă, în limitele impuse de : *a*) tehnica specifică de lucru a fiecărui material ; *b*) respectarea ordinii, a bunei conviețuiri și conlucrări cu ceilalți colegi. Copiii lucrează și *individual,* și în *grup,* după alegerea lor și după natura lucrărilor. *(Nota trad.)*

la loc scaunele, a trage o perdea, a schimba locul unei mobile etc. sînt exerciții în care se mișcă corpul întreg sau în care se exercită cu precădere și se perfecționează cînd o mișcare, cînd alta. Obișnuindu-se a munci, copiii învață să-și miște brațele și mîinile, să-și întărească mușchii, mai mult decît prin gimnastică obișnuită. Cu toate acestea, exercițiile de viață practică nu pot fi privite ca o simplă gimnastică a mușchilor ; ele sînt o *muncă*. Este munca odihnitoare a mușchilor, care lucrează fără să obosească, pentru că interesul și varietatea îi reînsuflețesc la fiecare mișcare. Este exersarea naturală a omului, care atunci cînd se mișcă trebuie să aibă scopuri de îndeplinit ; mușchii ar trebui să servească întotdeauna inteligența și să se integreze astfel în unitatea funcțională a personalității umane. Dacă omul este ființă inteligentă și este o ființă cu mușchi activi, odihna sa o găsește în activitatea intelectuală, după cum odihna oricărei ființe constă în exercitarea normală a funcțiilor proprii. Trebuie deci să oferim copilului, în ambianța care îl înconjură, „mijloace" pentru a-și exercita activitatea, ținînd seama de faptul că în „Casa copiilor" sînt găzduiți copii de vîrstă diferită, de la trei la șase ani, care trăiesc cu toții împreună, așa cum trăiesc frații în familie, și care, deci, sînt dornici de ocupații diferite.

Obiectele care servesc pentru viața practică nu au o destinație științifică * ; ele sînt obiecte de folosință acolo unde trăiește copilul și pe care el le vede utilizate acasă la el, construite dinadins în proporțiile potrivite micului om **. Numărul lor nu este fixat de metodă, ci depinde de posibilitățile școlii și, mai ales, de timpul pe care copilul îl petrece acolo într-o zi. Dacă școala are și o grădină, atunci din ocupațiile practice vor face parte și îngrijirea răzoarelor, curățirea plantelor sau recoltarea fructelor care s-au copt etc. Dacă orarul este foarte lung, în ocupații va intra și prînzul, care prilejuiește cele mai grele și mai interesante eforturi și exerciții de viață practică : punerea cu mare grijă a mesei, servitul la masă, păstrarea unei ținute convenabile în timpul consumării alimentelor, spălarea farfuriilor și a paharelor, transportarea și așezarea la loc a veselei ș.a.m.d.

Munca

Copilul care sosește la școală se dezbracă singur. Cuiere mici prinse de perete la o înălțime atît de mică, încît brațul unui copil de trei ani să ajungă ușor la ele, îi stau la dispoziție. Chiuvete atît de joase încît nu ar ajunge pînă la genunchiul adultului, cu material auxiliar minuscul, cum ar fi bucăți mici de săpun, perii mici pentru unghii, mici prosoape, sînt la îndemîna copilului ; în lipsa chiuvetelor se va folosi un lighean oarecare, chiar și unul cît de mic, așezat pe o măsuță scundă, cu o căniță și cu o găleată în care să se verse apa folosită. O cutie cu perii pentru pantofi, cîteva săculețe agățate pe perete, care conțin perii pentru haine,

---

* Adică au o destinație practică. (*Nota trad.*)

** Copilului. (*Nota trad.*)

destul de mici, încît o mînuță minusculă să le poată apuca bine, sînt obiecte practice. Acolo unde se poate, este bine să se pună o etajeră mică pe care să se monteze o oglinjoară, însă atît de jos încît să reflecte un spațiu cam pînă la jumătatea distanței dintre talpa și genunchiul unui adult; copilașul se poate privi în oglindă șezînd; și dacă din întîmplare i s-a răvășit părul cînd și-a scos căciulița sau din cauza vîntului de afară, și-l poate aranja: se găsește acolo o periuță pentru păr și un pieptene minuscul. Copilul îmbracă șorțul sau bluza de lucru, și iată-l gata să-și facă intrarea.

Dacă școala nu este în ordine, înseamnă că e ceva de lucru. Poate că sînt flori puțin trecute în glastre, flori ce trebuie aruncate; sau poate că trebuie schimbată apa. S-a așezat praful pe statuia micului Isus, atît de iubită și de frumoasă; atunci statuia trebuie ștearsă de praf. Bucățele de cîrpă de diferite feluri și culori atîrnă agățate pe cuiere, amestecate cu măturițe de pene viu colorate, pentru scuturatul prafului; se alege obiectul cel mai potrivit și se începe curățenia. O masă are o pată! Avem ce trebuie pentru ca s-o curățim: săpun și perie. Apoi, dacă a căzut pe jos puțină apă, ea trebuie ștearsă pe loc. Iar dacă a căzut pe pămînt vreo firimitură de pîine sau vreo frunză uscată, mătura e acolo, micuță și ușoară, chemîndu-ne cu culorile ei frumoase sau cu desenele care îi împodobesc mînerul, care lucește din cauza vopselei și a curățeniei. Ce poate fi mai grațios ca o cîrpă verde cu punctișoare roșii sau una albă ca neaua? Pentru astfel de ocupații se ivesc ocazii mereu: nu au orar, nici dimineața, nici seara. Copilul pîndește cu atenție continuă ambianța sa, „casa" sa; iar cînd un scaun nu stă la locul lui, creînd dezordine, putem sta liniștiți, pentru că cei mai mici dintre copii vor băga de seamă acest lucru; înainte de vîrsta de trei ani, aranjarea mobilierului și întreținerea ordinii este munca cea mai înaltă, cea care înnobilează mai mult, și, pentru acest motiv, aceea care atrage și îndeamnă mai mult la acțiune.

Glasul lucrurilor

Educatoarea supraveghează, este adevărat; dar lucrurile de diferite feluri sînt cele care îi „cheamă" pe copiii de diferite vîrste. Într-adevăr, strălucirea, culorile, lucrurile plăcute la vedere, împodobite, sînt tot atîtea „glasuri" care atrag asupra lor atenția copilului și îl îmboldesc la acțiune. Obiectele acelea au o elocvență pe care nici o educatoare n-ar putea să o egaleze: ia-mă, zic ele; păstrează-mă, pune-mă la locul meu. Acțiunea săvîrșită în acord cu îndemnul ce vine de la lucruri îi dă copilului acea satisfacție și bucurie care trezesc în el energiile necesare pentru a executa lucrările cele mai grele ale dezvoltării intelectuale. De multe ori însă, nu e un singur glas care îl cheamă, ci mai multe; chemarea este un ordin complex: unele lucrări importante nu le poate face un singur copil, ci un colectiv organizat și necesită o ucenicie, o lungă pregătire. Așa este munca de a pune masa, de a servi prînzul și de a spăla vasele.

Talentele

Ar fi o greşeală să judecăm capacitatea copilului după vîrsta lui şi să-i excludem pe unii pentru că presupunem, înainte de a experimenta, că nu ar putea să fie de nici un folos. Educatoarea trebuie întotdeauna să deschidă calea, să nu respingă niciodată un copil, din lipsă de încredere. Chiar şi copiii foarte mici doresc să lucreze. Ei sînt imboldiţi să se exercite cu o mai mare intensitate decît cei mari. O bună educatoare, deci, va face apel la contribuţia pe care o poate da şi cea mai minusculă fiinţă. Poate că micuţul de doi ani şi jumătate va putea să ducă pîinea, în timp ce copilul de patru ani şi jumătate va izbuti să ducă vasul cu supă caldă. Pe copii nu îi preocupă importanţa muncii, ei sînt mulţumiţi cînd au dat *maximum din ce pot* şi nu se văd excluşi de la posibilitatea pe care o oferă ambianţa de a se exersa. Opera cea mai admirată este aceea care dă dovada posibilităţilor maxime ale fiecăruia. Copiii au un fel de ambiţie interioară de a fructifica pe deplin „talanţii" încredinţaţi de Dumnezeu, cum spune parabola din Evanghelie. Cînd au succese în această privinţă, ei atrag asupra lor interesul plin de emoţie al multor admiratori. Copiii invitaţi la masă nu vor numai să mănînce. Lor le place prilejul minunat de a-şi exersa puterile interioare şi, adesea, de a da curs sentimentelor lor nobile (aşteptarea colegilor etc.). Ei nu-şi pierd timpul şi ştiu să profite bine de ocazii. Ospătarul minuscul, îmbrăcat cu şorţ alb, care stă nemişcat şi îngîndurat în faţa mesei pe care abia a aşezat faţa de masă, numără cîţi comeseni sînt şi deci cum să aranjeze mai bine tacîmurile pe care trebuie să le aşeze peste puţin timp. Fetiţa zîmbitoare, care pune apă în pahare atît de încet, are grijă să ţină cu mînuţa ei sticla în aşa fel, încît să nu atingă marginea paharului, să nu lase să cadă pe faţa de masă nici o picătură de apă. Alergînd şi dansînd, soseşte o ceată de slujnicuţe, ducînd fiecare cîte un teanc de farfurii, pentru fiecare masă în parte ; satisfacţia le-a făcut uşoare şi sprintene ca un cîntec.

Precizia

Cine vine în contact cu aceşti copii, bagă de seamă că activitatea îndreptată spre atingerea unor scopuri practice variate are la bază un anumit secret al succesului : este precizia, exactitatea cu care trebuie executate lucrările. Scopul extern de a turna apă într-un pahar îl interesează pe copil mult mai puţin decît să nu atingă cu sticla cumva marginea paharului şi să verse apă pe faţa de masă. Spălarea pe mîini devine o activitate mai atrăgătoare dacă e nevoie să îşi aducă aminte de locul precis unde e săpunul şi unde trebuie să atîrne prosopul.

Mişcarea nedeterminată este o acţiune brută, dar dacă i se dă un motiv de perfecţionare, valoarea ei creşte ; mîinile nu se mai spală numai pentru ca să fie curate, ci mai ales pentru a dobîndi abilitatea de a le spăla la perfecţie. În felul acesta, copilul care se spală nu numai că are mîinile curate, dar el însuşi devine mai abil, dobîndeşte un rafinament,

care îl face superior pe cel cu mîinile curate. Această revelaţie a copiilor, şi anume că lor le place nu numai activitatea care tinde spre un scop, ci că sînt atraşi şi de detalii şi, ca atare, de exactitatea acţiunii, a deschis un cîmp mai larg în educaţie. De aceea, *educaţia mişcărilor* ocupă primul loc, pe cînd învăţarea lucrurilor practice constituie numai o atracţie externă, motivul aparent, care stimulează o necesitate adîncă de organizare.

Vîrsta sensibilă

Copiii, deci, sînt la o vîrstă în care mişcările prezintă un interes fundamental : ei par stăpîniţi de o dorinţă nestăpînită de a şti cum să se mişte. Trec printr-o epocă a vieţii în care este necesar să devină stăpîni pe acţiunile proprii. Fără ca din afară să se vadă intima motivaţie fiziologică a acţiunilor, instrumentele musculare şi nervoase se găsesc atunci în perioada în care se stabilesc în ele coordonările mişcărilor. Ele sînt în epoca preţioasă şi trecătoare a construcţiilor definitive. A-i îndruma pe copii pe calea perfecţionării în această epocă a vieţii este o muncă de educaţie de o eficacitate imensă : educatoarea obţine o recoltă îmbelşugată, cu un efort minim de însămînţare. Învaţă pe nişte fiinţe avide de acea învăţătură. Ea are impresia mai mult că dăruieşte, că face un act generos decît că educă. Aruncînd printre cei mici sămînţa *necesară* vîrstei, educatoarea are sentimentul că face o operă de caritate dintre cele mai valoroase, ca atunci cînd cineva dă de mîncare celor înfometaţi. Mai tîrziu, aceeaşi copii vor avea tendinţa de a neglija exactitatea mişcărilor : vîrsta constructivă a coordonării musculare va începe să apună. Sufletul copilului va merge mai departe ; el nu va mai fi stăpînit de aceleaşi preferinţe. Sufletul său trebuie să parcurgă un drum determinat, care nu depinde nici de voinţa lui, nici de abilitatea educatoarei. Datoria îl va face mai tîrziu să păstreze cu efort voluntar ceea ce el a creat din belşug la vîrsta dragostei, adică pe vremea cînd trebuia să creeze în el însuşi aptitudini noi. Prin urmare, posibilitatea de a-i iniţia pe copii în analiza mişcărilor o avem în epoca aceasta.

Analiza mişcărilor

Fiecare acţiune complexă are momente succesive net diferenţiate ; un act urmează după altul. A încerca să determinăm, şi să executăm cu precizie şi separat acele acte succesive înseamnă a face analiza mişcărilor.

Îmbrăcarea şi dezbrăcarea, spre exemplu, constau din acte foarte complexe, pe care noi, adulţii, în afară de condiţii sociale speciale, le facem destul de imperfect. Imperfecţia constă în executarea nediferenţiată, confuză a diferitelor mişcări succesive ale acţiunii. Este ceva asemănător cu pronunţarea *stîlcită* a cuvintelor lungi, în care silabele se topesc într-un sunet nelămurit şi, uneori, de neînţeles. Cei care procedează astfel vor-

besc rău : nu fac analiza sunetelor care compun cuvîntul. Eliminarea sau contopirea sunetelor nu are nimic comun cu încetineala sau cu repeziciunea vorbirii. Se poate vorbi clar şi repede. Mai mult, cel ce stîlceşte cuvintele este adesea lent în vorbire. Prin urmare, nu este vorba de rapiditate, ci de exactitate. În general, noi facem multe mişcări cu o lipsă de precizie care se datorește lipsei de educaţie și care rămîne în noi, deşi sîntem inconştienţi despre aceasta, ca un adevărat stigmat de inferioritate. Să presupunem, spre exemplu, că vrem să ne încheiem haina : după ce am îmbrăcat-o, mai mult sau mai puţin complet, introducem degetul cel mare prin butoniera tăiată în una din părţi, după care începem să umblăm cu degetul respectiv în partea cealaltă a hainei, în căutarea nasturelui ; sîntem totuşi inconștienți de felul în care am împins nasturele ca să ne încheiem. Dar primul lucru pe care ar fi trebuit să-l facem ar fi fost să apropiem cele două margini ale hainei, după aceea să aplecăm nasturele înspre butonieră, să-l introducem în butoniera respectivă şi, la urmă, să-l îndreptăm. Aşa fac lacheii și croitorii cînd își îmbracă stăpînii şi respectiv clienţii. Haina se păstrează atunci mai bine, multă vreme, pe cînd aşa, încheind-o de două-trei ori, se mototoleşte și își pierde aspectul elegant. Din cauza aceleiaşi incapacităţi, stricăm broaştele uşilor, introducînd cheile orbeşte și confundînd cei doi timpi succesivi cînd sucim cheia și tragem uşa. Adeseori tragem de uşă cu cheia, deşi ea nu e făcută pentru aceasta, aşa cum se vede după mînerele neatinse. Tot în felul acesta, ne deteriorăm cărţile cele mai bune, răsfoindu-le, pentru că facem acte care nu sînt adecvate scopului. Urmările deteriorării obiectelor cad asupra noastră, pentru că mişcările noastre rămîn dizgraţioase și de o grosolănie care strică armonia persoanei. De fapt, dacă urmărim mişcările unei persoane alese, despre care spunem că este distinsă, nu vom găsi decît mişcări complete, în momentele lor succesive. Cu toate acestea, tocmai astfel de persoane se mişcă uşor și degajat.

Economie în mişcări

Analiza mişcărilor este însoţită de economia mişcărilor ; a nu face nici o mişcare inutilă din punctul de vedere al scopului este, în fond, cel mai înalt grad de perfecţiune. De aci rezultă, ca o consecință, mişcarea estetică, atitudinea artistică. Mişcările greceşti și cele cu care le putem asemăna astăzi, dansul japonez, de exemplu, nu sînt decît o selecţie de mişcări absolut necesare, în succesiunea analitică a gestului. Dar toate acestea nu se referă numai la artă, ci constituie un principiu general în orice act al vieţii. O mişcare lipsită de graţie, vulgară, este, în general, încărcată cu acte inutile faţă de scopul urmărit. Cel care vrea să coboare dintr-un vehicul şi deschide uşa înainte ca vehiculul să se oprească sau întinde piciorul spre scară face inconştient două sau trei acte inutile, pentru că el nu poate încă să coboare. Toate acestea nu sînt numai acte inutile faţă de scopul de a coborî din vehicul, ci și caracteristice pentru o persoană lipsită de distincţie.

Astfel de lucruri par complicate şi greu de învăţat. Există însă o vîrstă la care exerciţiile de mişcare devin interesante, pasionante, în care instrumentele musculare şi nervoase se modelează după acţiune, în care se întipăresc pentru viitor trăsăturile fiinţei rafinate sau ale aceleia care va rămîne grosolană : este vîrsta copilăriei.

Ramele pentru exerciţii de încheiat

Pentru exercitarea copiilor în analizarea mişcărilor, li se dau nişte obiecte pe care le numim rame pentru încheiat. Ele sînt rame de lemn, prevăzute cu două bucăţi dreptunghiulare de stofă, care se pot prinde una de alta. Fiecare ramă conţine mijloace diferite de încheiere : nasturi, copci, şireturi, catarame, panglici, sisteme automate etc. Exerciţiile cu aceste rame au ca scop dobîndirea îndemînării în actul îmbrăcării. Cele două fîşii de stofă trebuie mai întîi să fie alăturate, în aşa fel încît mijloacele de prindere ale uneia să corespundă cu ale celeilalte. Unele au orificii în care intră şiretul, altele butoniere şi nasturi, altele panglici de legat în fundă şi toate necesită manipulări deosebite, destul de complexe, pentru a face pe copii să deosebească acţiunile succesive pe care le comportă ; fiecare lucrare trebuie să fie dusă pînă la capăt, înainte de a trece la alta. De exemplu, nasturele trebuie aplecat cu o mînă, în timp ce mîna cealaltă trage butoniera în aşa fel încît nasturele să vină în dreptul butonierei ; apoi se încheie nasturele ; el trebuie deci să fie aşezat orizontal. După ce educatoarea a arătat cu exactitate procedeul, copilul continuă nelimitat să încerce, încheind şi descheind de mai multe ori, pînă cînd ajunge să execute mişcarea repede şi cu îndemînare.

Alte mijloace

Următoarea enumerare poate servi ca exemplu pentru lucrări analoage :

Cînd încuiem şi descuiem, distingem acţiunea de a introduce cheia, ţinînd-o orizontal, apoi acţiunea de a o învîrti şi, la urmă, de a trage sertarul sau uşa.

Cînd deschidem o carte, facem acest lucru cu grijă, deci întoarcem paginile una cîte una, atingîndu-le delicat.

Alte exerciţii : a se aşeza pe un scaun şi a se ridica de pe scaun, a muta din loc obiecte (a se opri înainte de a le aşeza) ; a umbla şi a se feri de obstacole, adică fără a se lovi de lucruri sau de persoane ; iată o serie de exemple de exerciţii care se repetă cel mai mult în „Casele copiilor".

O altă serie de acţiuni se introduc în exerciţiile de viaţă practică a copiilor ; ele se referă la formele exterioare în raporturile sociale : cum se salută, cum se ridică şi se oferă un obiect care i-a căzut cuiva, cum să ne ferim de a trece înaintea unei persoane, cum să lăsăm pe altul înainte etc.

Exerciţiul pe linie

Ca în tot ce este o expresie multilaterală a unui singur lucru, acest lucru unic şi fundamental trebuie căutat, el fiind cheia rezolvării unei probleme generale. Perfecţionarea celor mai variate mişcări are şi ea cheia ei : acel *sine qua non* central de care depinde întreaga perfecţionare. Acest element central este echilibrul persoanei. De aceea, ne-am gîndit la un mijloc care ar putea să ajute copiii mici să capete siguranţă în echilibru şi, totodată, să perfecţioneze mişcarea care este fundamentală pentru toate celelalte mişcări : *mersul.*

După ce am desenat pe jos o linie de forma unei elipse lungi (cu creta sau cu vopsea, ca să nu se şteargă), îi punem pe copii să meargă aşezînd integral piciorul pe linie, adică în aşa fel încît linia să formeze axa tălpii piciorului. Primul lucru care trebuie arătat este aşezarea piciorului : vîrful şi călcîiul să fie amîndouă pe linie. Oricine va încerca să umble în acest mod va avea impresia că va cădea. Prin urmare, pentru asigurarea echilibrului se cere un efort. După ce copilul începe să fie sigur pe mersul său, el este învăţat să învingă o dificultate care apare şi în acest stadiu al exerciţiului : picioarele trebuie să înainteze în aşa fel încît după ce s-a păşit cu unul, celălalt să aibă călcîiul în contact cu vîrful piciorului din urmă. Exerciţiul acesta necesită nu numai efortul de a menţine echilibrul, ci şi o atenţie intensă din partea copilului ca să-şi poată potrivi picioarele în poziţia cuvenită. Este utilizarea obişnuită a instinctului pe care l-au constatat toţi la copii, acela de a umbla pe o traversă ori pe o bară oarecare ; aceasta explică interesul intens cu care execută copiii exerciţiile noastre pe linie şi dezvoltarea pe care ele au luat-o în şcolile noastre.

O educatoare cîntă la pian, la vioară sau la acordeon, nu pentru a imprima mersului copiilor ritmul muzical, ci pentru a da mişcării acea însufleţire atît de binevenită cînd avem de făcut un efort.

Exerciţii concomitente

În şcolile noastre, există astăzi, ca material nelipsit, un suport, pe care se găsesc diferite steguleţe, atrăgătoare prin culorile lor vii. Se ştie cît le place copiilor să le ţină în mînă. Copiii care umblă pe linie, de îndată ce au învins primele greutăţi şi şi-au însuşit echilibrul, pot să ia un steguleţ dintre acestea, cu condiţia să fie în stare a-l ţine ridicat. Dacă

nu își controlează brațul cu mare atenție, stegulețul se pleacă încetul cu încetul. Atenția trebuie, deci, să fie împărțită, pentru a controla nu numai picioarele, care să se așeze corect pe linie, ci și brațul, care ține stindardul.

Dificultăți succesive prezintă exerciții mereu mai minuțioase, de control al mișcărilor ; de exemplu, o serie de pahare cu lichide colorate : lichidul ajunge aproape pînă la buza paharului și copiii trebuie să umble ținînd paharul foarte drept, ca să nu verse conținutul. Ei trebuie deci să-și stăpînească mîna întreagă și, în același timp, și picioarele, ca să nu calce într-o parte sau alta a liniei.

Alte obiecte pentru același scop sînt niște clopoței, pe care copiii trebuie să-i ia în trecere și să-i țină în poziție verticală, nemișcați, adică perpendicular ; umblînd de-a lungul liniei, nu e voie să se audă nici un sunet ; orice neatenție este trădată sonor de clopoțel.

Ajunși aci, se naște interesul de a învinge greutăți tot mai mari ; copilul începe să practice o gimnastică veselă, care îl face, încetul cu încetul, stăpîn pe toate mișcările. Adesea, el este îndrăzneț și plin de încredere în sine ; am văzut copii ținînd diferite cuburi puse stivă unul peste altul, purtînd un astfel de turn în jurul liniei, în cerc, fără să le scape nici un cub. Alții își pun pe cap coșulețe și pășesc cu grijă.

Imobilitate și tăcere

Alte exerciții de control al mișcărilor sînt acelea prin care copiii pot ajunge să păstreze o tăcere aproape absolută. Problema nu este aceea de a se atinge un nivel de tăcere și de imobilitate, ci de a se ajunge, treptat, să nu se mai scoată nici un sunet, să nu se mai facă nici cel mai mic zgomot, ce se poate produce mișcînd picioarele sau frecînd o mînă sau respirînd tare. Tăcerea absolută echivalează cu nemișcarea absolută. Noi însă considerăm că tăcerea face parte dintre exercițiile senzoriale ; dacă o amintim aici o facem numai pentru a completa cadrul exercițiilor care ajută la analizarea și coordonarea mișcărilor.

Căi deschise

Scopul exercițiilor de felul acesta este perfecționarea individului care le face. Căile care se deschid pentru noi posibilități sînt însă numeroase ; individul care a intrat pe calea perfecționării devine capabil de multe lucruri, iar perfecționarea nu rămîne fără consecințe practice.

Copilul care a devenit stăpîn pe ceea ce face, în urma unui exercițiu îndelungat și repetat, și care simte satisfacție în antrenarea activităților sale motorii, pe care le-a desfășurat într-un mod plăcut și interesant, este un copil plin de voie bună și de sănătate, care se deosebește prin calmul său interior și prin disciplina sa.

El a izbutit să dobîndească, pe cale naturală, şi alte îndemînări practice. Corpul său este gata să răspundă la sunetele muzicale şi este pregătit admirabil pentru gimnastica ritmică. În al doilea rînd, muzica nu rămîne un simplu mijloc de a însufleţi efortul, ci ea devine o călăuză interioară a mişcărilor care se supun ritmului său.

Să trecem acum la o altă ordine de idei. Copiii noştri mici pot intra în locuri sacre, unde imobilitatea şi tăcerea sînt obligatorii pentru a putea pătrunde. Atenţia lor supraveghează activitatea tuturor muşchilor. Ei pot umbla fără să facă zgomot, pot să se aşeze, să se ridice, să mute scaunele fără să tulbure pacea templului. Această comportare nu este, desigur, izvorîtă dintr-un sentiment religios, practic însă, copilul mic este gata de a intra cu demnitate într-o încăpere destinată ceremoniilor religioase. Este un copil rafinat, perfecţionat şi, de aceea, în stare să parcurgă orice drum care tinde spre ţeluri mai înalte.

Viaţa liberă

Aceşti cuceritori ai propriei persoane au cucerit şi libertatea, pentru că în ei dispar multe reacţii dezordonate şi inconştiente, care pun în mod necesar copiii sub controlul continuu şi rigid al adultului. Ei pot năvăli veseli într-o grădină fără să strice răzoarele sau să calce florile, pot alerga pe pajişte fără să se dedea la fapte neîngăduite. Demnitatea şi comportamentul ales, dezinvoltura mişcărilor sînt daruri care se adaugă la achiziţiile lor laborioase fundamentale. Cu un cuvînt care exprimă o noţiune engleză, sînt făpturi „controlate" ; şi, în limitele în care acţionează autocontrolul, ei s-au eliberat de supravegherea altora. Cei ce adîncesc din punct de vedere teoretic metoda noastră au la început o impresie contrară prejudecăţii pe care şi-au format-o, cu oarecare îngrijorare, că, la noi, „copilul este liber să facă ce vrea" şi încep a se teme pentru acest copilaş despre care au crezut că este liber, văzînd că este obligat să-şi aşeze cu rigurozitate piciorul pe o linie, că se exersează să îşi aducă la imobilitate desăvîrşită micul corp, că lucrează cu o răbdare de sclav şi că îşi analizează fiecare gest. Numai practica le demonstrează că aceşti copii „sînt fericiţi cînd li se dă posibilitatea să facă din plin aceste sacrificii" şi îi convinge că necesităţile copiilor mici, în curs de dezvoltare, sînt fundamental supuse „necesităţilor dezvoltării".

Realitatea

Exerciţiile de echilibru şi de analiză, dînd siguranţă mecanismelor echilibrului şi obişnuind atenţia să urmărească fiecare mişcare, influenţează perfecţionarea executării tuturor acţiunilor. Exerciţiile de viaţă practică îndreaptă conştiinţa vie a copilului asupra numeroaselor acţiuni pe care le face peste zi ; din toate acestea rezultă o influenţă reciprocă : analiza ajută sinteza cu aplicaţiile ei şi invers.

Secretul perfecționării constă în repetare și, deci, în legătura care se creează între exerciții și funcțiile obișnuite ale vieții reale. Dacă un copil n-ar fi pregătit masa pentru o comunitate de persoane care mănîncă la prînz în mod real, dacă n-ar fi avut la dispoziția sa perii adevărate, cu care să perie carpete adevărate și pe care să le curețe de fiecare dată după ce au fost folosite, dacă n-ar fi trebuit să spele și să șteargă cu adevărat farfurii și pahare etc., nu s-ar crea niciodată în el o adevărată îndemînare. Și dacă nu ar duce o viață socială, respectînd regulile de bună-cuviință, nu ar dobîndi niciodată acea aleasă dezinvoltură care este atît de atrăgătoare la copiii noștri. Chiar și cel care știe este nevoit să ducă o luptă continuă, pentru ca să nu cadă în capcana inerției, care îndeamnă să ne oprim din drumul perfecționării noastre, așa precum forța gravitației oprește bila cea mai netedă și mai strălucitoare care fuge pe un drum plan. Cel mai înalt rafinament învățat n-ar fi nimic dacă nu s-ar lega de o activitate practică obișnuită, căreia diferite motive să-i dea îndemnul și continuitatea, și dacă diversele acțiuni nu și-ar transmite reciproc roadele îndemînărilor dobîndite. Grosolănia, inexactitatea ar răzbi ca iarba care își face loc pînă și printre pietrele aride și pe stînca pe care ni se pare că o apără natura sa însăși.

Încadrarea acțiunilor

Un amănunt destul de puțin înțeles, de obicei, este deosebirea care există între a-i învăța pe copii cum trebuie să acționeze, lăsîndu-i însă liberi în aplicațiile practice ale acțiunii, și ceea ce se face după criteriile educaționale ale altor metode, și anume conducerea tuturor acțiunilor copiilor prin suprapunerea îndemînării și voinței adultului. Cei ce susțin vechiul procedeu își închipuie că noi, apărînd libertatea copilului, îl lipsim intenționat de îndemînare și de voință, pentru că îl lipsim de suprapunerea voinței adultului. Noi însă nu înțelegem lucrurile așa de simplu ; educația noastră nu este negativă, nu ia ceva, ci intensifică, perfecționează elemente existente.

Trebuie să-i învățăm pe copii de toate, trebuie să legăm de viață totul ; dar nu trebuie să suprimăm acțiunile copiilor, dirijîndu-le una cîte una, după ce au învățat cum să le facă și cum să le *încadreze* în practica vieții. Această plasare a fiecărei acțiuni la locul său propriu este unul dintre cele mai înălțătoare eforturi pe care trebuie să le facă un copil. El nu numai că a învățat să tacă, ci și cînd, și unde să tacă... A învățat nu numai să îndoaie genunchii, ci și locul unde trebuie practicat acest gest... A învățat nu numai diferitele feluri de a saluta, ci și felul de salut pe care trebuie să-l folosească atunci cînd e vorba de un alt copil, de o rudă, de o persoană străină sau de un personaj venerabil. Cu alte cuvinte, numeroasele lucruri pe care le-a învățat perfect trebuie să le utilizeze și să le încadreze în diferitele momente ale vieții. El este cel care decide, iar aplicarea este opera conștiinței sale, exercitarea responsabilității sale. În felul acesta, el se eliberează de cea mai mare parte dintre

primejdii : aceea de a transmite adultului responsabilitatea faptelor sale și de a condamna conștiința proprie la somnul inerției.

Educația nouă nu constă numai în a da mijloacele de dezvoltare pentru fiecare acțiune, ci și în a lăsa copilului libertatea de a dispune în privința lor. Iar acest lucru transformă copilul într-un omuleț *, care gîndește cu circumspecție, care ia, în taina inimii lui, hotărîri și face alegeri uneori atît de diferite de cele la care ne-am fi gîndit noi sau care, cu promptitudinea unui impuls generos sau cu o afecțiune gingașă, săvîrșește acțiuni comandate instantaneu de eul său lăuntric. Și prin aceasta, dacă nu mai ales prin aceasta, se exercită el și astfel pășește cu o siguranță surprinzătoare pe căile conștiinței proprii.

Munca interioară a copilului are un fel de sensibilitate sfioasă și se exteriorizează numai cînd adultul nu intervine cu directivele lui, care constau din verificări, sfaturi și îndemnuri. Să îl lăsăm pe copil liber în folosirea deprinderilor sale. El se va dovedi dornic de cuceriri superioare, pe care le face continuu. El depune o scrupuloasă grijă de a așeza fiecare acțiune la locul ei, după cum un copil mai mic (poate chiar la vîrsta de doi ani) simte orgoliul de a ști să așeze obiectele la locul lor.

Cînd salută o persoană de vază, care face o vizită la școală, el este conștient nu numai de faptul că știe să salute, ci și că știe să aleagă și locul potrivit, și forma de salut. Cînd se așază la școală sau îngenunchează la biserică, el este cel care dispune în ordinea lor acțiunile învățate și perfecționate. Aceasta înseamnă o știință și, în același timp, o putere care înalță conștiința. Un copil mic care a mîncat o farfurie de supă nu va cere mai mult dacă a învățat că nu trebuie să facă aceasta, dacă a învățat că inhibarea acelui instinct trebuie plasată în momentul acela. El va aștepta, cu răbdare, să vină din nou copilul care servește — dornic, ca și el, să facă bine și să plaseze bine fiecare lucru învățat — și care, înconjurînd din nou masa, invită pe toți cei ce au terminat să servească încă o dată.

Fie că este un comesean, fie că servește el masa, fie că este artist sau cineva care învață, satisfacțiile intime ale copilului constă în *a face bine*, în mod conștient, după principii înalte.

Gimnastica și jocurile

Ce ar trebui să fie gimnastica, în înțelesul ei obișnuit, și jocurile în aer liber ? Un mod de a cheltui energia exuberantă, adică „prisosul" de energie. Ar trebui să fie utilizarea fără alte preocupări a puterilor pe care nu le-am folosit în munca zilnică organizată. Aceasta este cu totul altceva decît a considera că jocurile și gimnastica, în sine, sînt singurul refugiu al exercițiului fizic, un fel de reacție care ne scapă de primejdiile inerției.

---

* Maria Montessori combate *vehement* și repetat opinia că un copil ar fi un *adult* în *miniatură*. După ea, copilul este un *om* „mic", adică încă *nedezvoltat*, neîmplinit, dar pe *cale* de a se forma, dezvolta și împlini. (*Nota trad.*)

Astăzi se vorbește despre marea influență morală a sportului, nu numai pentru că în el se cheltuiește o energie care a fost în mod anormal reprimată, ceea ce ar constitui un pericol pentru echilibrul pe care trebuie să-l mențină voința în acțiunile omului, ci pentru că (și acesta este unul dintre punctele cele mai importante) jocurile sportive necesită exactitate în utilizarea unor obiecte, deci și o coordonare precisă a mișcărilor și o disciplinare a atenției. De aci urmează că jocurile trezesc sentimente de întrecere și însuflețesc efortul competiției. În raport cu practicarea fără noimă a jocului, acest fapt reprezintă un progres moral.

Lucrările de viață practică includ o parte din aceste avantaje, cum sînt, de exemplu, utilizarea exactă a obiectelor, disciplinarea atenției și perfecționarea mișcărilor. Scopul moral însă este diferit, pentru că aceste exerciții nu sînt determinate de un sentiment de întrecere sau de competiție, ci de dragostea copiilor față de mediul ambiant. Prin acest fel de gimnastică se dezvoltă, astfel, un adevărat „sentiment social", întrucît copiii lucrează în ambianța în care trăiesc în comunitate, fără să se gîndească dacă lucrează pentru sine sau pentru folosul comun. Ei corectează, de fapt, cu aceeași promptitudine și cu același entuziasm, toate erorile, cele proprii, ca și pe cele ale altora, fără să încerce a căuta cine este vinovat, pentru a-i cere să repare greșeala făcută.

Nu numai copiii, ci toți ar trebui să-și exerseze mușchii muncind și să aleagă, în primul rînd, această formă, atît de umană și superioară, de a-și cheltui energia. Aceasta înseamnă nu numai a stabili individualitatea în unitatea sa, ci și a o face să coincidă cu exigențele sociale, cărora le răspunde munca omului. Pînă acum nici un cîrmuitor nu se poate lăuda că a obținut de la jocurile sportive un ajutor asemănător celui pe care munca ogorului i-l dădea lui Cincinnat * ; și nici un tînăr sportiv n-a obținut din exercițiile sale foloasele morale pe care lucrările de viață practică le oferă călugărului începător ce se pregătește prin ele pentru a ajunge să-și găsească liniștea și împăcarea.

Alegerea liberă

Să vedem cum stau lucrurile în practică, în școală. Materialele de dezvoltare senzorială, stabilite în urma unor cercetări experimentale, fac parte din ambianță.

Încetul cu încetul, urmînd indicațiile pe care le dă metoda, în urma unei lungi experiențe, educatoarea „prezintă" cînd un material, cînd altul, după vîrsta copilului și după creșterea sistematică a complexității obiectelor.

Această prezentare însă nu este decît primul pas, care are drept scop cunoașterea materialului și nimic mai mult. Numai după aceea încep lu-

* Lucius Quinctius Cincinnatus (sec. V î.e.n.) a devenit legendar prin simplitatea vieții sale. Trimișii Romei care l-au chemat în fruntea statului l-au găsit la țară, la coarnele plugului. *(Nota trad.)*

crările importante. După modul personal în care se simte atras, copilul va alege spontan unul sau altul dintre obiectele pe care le-a cunoscut și care i-au fost prezentate mai înainte.

Materialul îi stă la dispoziție, și el nu are decît să întindă mîna și să îl ia. Poate duce obiectul ales unde îi place : pe o măsuță de lîngă fereastră, într-un colț întunecos sau pe un covoraș frumos, întins pe jos, și îl poate utiliza de mai multe ori, cît dorește.

Ce îl face să aleagă mai curînd un obiect decît altul ? Nu imitația, pentru că fiecare obiect este într-un singur exemplar și, dacă îl utilizează unul dintre copii, nu-l poate utiliza altul în același timp.

Prin urmare, nu este imitația. Chiar și modul în care copilul va utiliza acel material este o dovadă, pentru că el sfîrșește prin a se cufunda în exercițiul lui cu o atenție atît de intensă, încît nu mai vede nimic în jurul său și continuă să lucreze, repetînd exercițiul, în mod uniform, de zeci de ori consecutiv. Acesta este fenomenul *concentrării* și al *repetării exercițiului* de care este legată dezvoltarea interioară. Nimeni nu se poate concentra prin imitație. Imitația, de fapt, se leagă de ceea ce se petrece în afară. Aici e vorba de un fenomen absolut opus : adică desprinderea de lumea exterioară și stabilirea unei legături foarte strînse cu lumea interioară și secretă, care acționează înăuntrul copilului. Interesul de a învăța sau finalitatea externă nu exercită nici o influență, ele nu pot fi prin nimic legate de acea mișcare și deplasare de obiecte care revin invariabil la locul lor de la început. Avem de-a face deci cu ceva cu totul interior, legat de trebuințele prezente ale copilului, de condițiile caracteristice vîrstei sale. De fapt, adultul n-ar avea niciodată față de acele obiecte simple un interes atît de mare, încît să repete de zeci de ori deplasarea lor, găsind în aceasta plăcere, și, cu atît mai puțin, facultățile lui interioare nu s-ar putea concentra asupra acestei ocupații atît de intens, încît să fie aproape insensibil față de ce se întîmplă în afară. De aceea, educatoarea se află pe un plan psihic cu totul deosebit decît un copil și nu ar putea să influențeze în nici un fel acest fenomen. Ne găsim deci în fața unei adevărate revelații a lumii interioare. Stimulii externi atrag din afară, ca un magnet, unele manifestări legate de adîncimile sufletului. Ne găsim în fața unui fenomen de dezvoltare pur și simplu.

Lucrurile se lămuresc dacă observăm felul în care lucrează copiii foarte mici. La ei se întîmplă cîteodată un fenomen întru totul analog, dar limitat la domeniul mișcării, și care constă în transportarea unor obiecte asemănătoare, unul cîte unul, dintr-un loc în altul. Numai mai tîrziu, copilului îi place să transporte obiecte în vederea unui scop extern, cum ar fi aranjarea mesei, așezarea lucrurilor într-un sertar etc. Există deci o perioadă formativă, în care acțiunile nu au nici un scop, nici o aplicație externă. Fapte analoage se întîlnesc în timpul dezvoltării limbajului, cînd copilul repetă multă vreme sunete, silabe sau cuvinte, fără a vorbi propriu-zis sau a aplica limbajul la obiecte externe.

Acest fenomen, foarte general în toate manifestările care privesc dezvoltarea vieții psihice, este de cel mai mare interes.

De aceea este necesar să se lase copiii *să aleagă în mod liber* obiectele ; fenomenul se va desfăşura cu atît mai uşor cu cît se vor înlătura mai mult piedicile care îl îndepărtează pe copil de obiectul la care aspiră în mod inconştient sufletul lui.

Orice lucru extern şi cu atît mai mult orice activitate externă va fi o piedică dacă deviază acel impuls fragil şi ascuns al vieţii care călăuzeşte pe copil, deşi încă nu este conştient. Educatoarea poate deci să devină principala piedică, pentru că ea desfăşoară o activitate mai energică şi mai conştientă decît aceea a copiilor. Ambianţa conţine stimuli senzoriali expuşi pentru a sta la libera alegere a copilului ; educatoarea (după ce mai întîi le-a prezentat materialul şi i-a învăţat cum să lucreze cu el) trebuie să se silească a se da la o parte. Activitatea copilului este provocată de necesităţi interioare, nu de educatoare.

VI. MATERIALUL DE DEZVOLTARE

Materialul nostru de dezvoltare a simţurilor are o istorie a lui proprie. El constă dintr-o selecţie, bazată pe experimente psihologice minuţioase, a materialului utilizat de Itard şi Séguin în încercările lor de a educa copii deficienţi şi cu infirmităţi mintale ; din obiecte utilizate ca probe în psihologia experimentală ; şi dintr-o serie de materiale stabilite de mine în perioada primei mele activităţi experimentale. Modul în care au fost utilizate aceste diferite mijloace de către copii, reacţiile provocate în ei, frecvenţa cu care au utilizat aceste obiecte şi, mai presus de orice, dezvoltarea pe care ele au făcut-o posibilă ne-au oferit, treptat, criterii demne de încredere pentru eliminarea, modificarea şi acceptarea acestor mijloace ca material al şcolilor noastre. Culoarea, dimensiunile, forma, cu un cuvînt, toate calităţile lor au fost stabilite pe cale experimentală. Întrucît în carte nu tratăm despre această perioadă a muncii noastre, e bine să amintim acest lucru.

Pentru a evita interpretările greşite şi pentru a respinge criticile formulate după ce metoda noastră a fost cunoscută în toată lumea, poate fi tot atît de util să precizăm care este, după noi, scopul educaţiei simţurilor. Valoarea evidentă a educării şi a ascuţirii simţurilor constă în lărgirea domeniului percepţiei, prin care se oferă o bază mereu mai solidă şi mai bogată pentru dezvoltarea inteligenţei. Prin contactul cu ambianţa şi prin explorarea ei, inteligenţa creează patrimoniul de idei operante, fără de care funcţionarea ei abstractă ar fi lipsită de fundament şi de precizie, de exactitate şi de inspiraţie. Acest contact este stabilit prin simţuri şi prin mişcare. Dacă este cu putinţă să se educe şi să se rafineze simţurile, chiar dacă aceasta constituie numai o achiziţie temporară în viaţa indivizilor care mai tîrziu nu le utilizează într-o măsură atît de mare şi de constantă ca în anumite profesiuni specifice, practicate şi legate de funcţionarea aparatului senzorial, valoarea acestei educaţii nu scade, pentru că tocmai în această perioadă se dezvoltă şi se formează ideile fundamentale şi deprinderile inteligenţei.

Mai este și o altă latură importantă a acestei educații. Copiii de doi ani și jumătate sau de trei ani care vin la „Casa copiilor“ au acumulat și au absorbit *, în anii precedenți ai vieții lor, ani în care sînt foarte activi și ageri la minte, o însemnată cantitate de impresii. Aceste achiziții s-au făcut însă fără nici un ajutor sau călăuză din afară. Impresii esențiale au fost acumulate împreună cu altele accidentale, formînd un tezaur considerabil, însă confuz, în subconștientul lor.

Treptat, pe măsură ce apare conștiința și voința, se face tot mai imperioasă nevoia de ordine, de claritate și de distincție între esențial și accesoriu. Copilul este acum destul de matur pentru a redescoperi ambianța sa proprie și bogăția de impresii pe care a dobîndit-o. Pentru a-și da seama de această nevoie, trebuie să i se ofere o călăuză științifică exactă, așa cum este aceea pe care o poate da colecția de instrumente și exercițiile din școlile noastre. Copilul mic poate fi comparat cu un moștenitor care nu cunoaște marile comori pe care le posedă, însă ar vrea să afle valoarea lor apelînd la cunoștințele unui expert, pentru a le cataloga și a le clasifica, în așa fel încît să poată dispune de ele pe deplin și imediat.

Dacă am putea să ne îndoim cu privire la permanența unei activități senzoriale îmbogățite și rafinate, în anumite sfere ale vieții, acest ultim fapt pare a fi negreșit o achiziție de durată maximă. În general, s-a crezut că importanța ce se atribuie în metoda noastră senzațiilor se datorește faptului că noi urmărim rafinarea simțurilor. Dar nici al doilea scop nu e mai prejos, dimpotrivă, tocmai el a fost în realitate motivul prim. Experiența noastră și a colaboratorilor noștri nu a făcut decît să valorifice această idee a noastră.

Ca încheiere, am putea să amintim marele serviciu pe care l-a adus materialul nostru senzorial și exercițiile legate de el pentru descoperirea unor defecte în funcționarea simțurilor, într-o perioadă cînd încă se poate face mult pentru remedierea lor.

Materialul senzorial este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi : culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura etc. De exemplu, o colecție de clopote ce produc sunete muzicale ; un ansamblu de tăblițe de lemn de diferite nuanțe gradate ; un grup de corpuri geometrice de aceeași formă, însă avînd dimensiuni crescînde ; altele care, dimpotrivă, se deosebesc prin forma lor geometrică ; obiecte cu o greutate diferită, însă de aceeași mărime etc.

Fiecare grup, în parte, reprezintă aceeași calitate, însă în grade diferite. Este vorba deci de o gradație, deosebirea dintre un obiect și altul variind regulat. Gradația este stabilită, pe cît este posibil, matematic.

Acest criteriu generic este însă subordonat unei determinări practice, care depinde de psihologia copilului. Materialele sînt alese prin experiență. Ele sînt considerate ca fiind adecvate pentru educație numai atunci cînd „interesează“ efectiv pe copilul mic și îl reține într-un exercițiu spontan și ales, în mod repetat.

---

* Expresia *absorbit* se leagă de conceptul despre *„mintea“* caracteristică vîrstei copilăriei, de unde titlul unei cărți : *Mintea la copil. Mintea absorbantă.* Vezi aici „Introducerea“, p. 53 și p. 21.

Fiecare grup de obiecte (materialul pentru sunete, materialul pentru culori etc.), prezentînd o gradaţie, are deci la extreme un „maximum" şi un „minimum" al seriei, care îi determină limitele, în funcţie de utilizarea lor de către copii. Aceste două extreme, aşezate una lîngă alta, reprezintă diferenţa cea mai vizibilă în cadrul seriei şi, de aceea, constituie cel mai izbitor *contrast* care se poate scoate în evidenţă cu acel material. Contrastul, fiind relevant, face ca diferenţele să fie evidente şi să atragă interesul copilului, chiar înainte ca acesta să fi început exerciţiile.

Izolarea unei singure calităţi în materiale

Fiecare dintre obiectele pe care voim să le utilizăm pentru educaţia simţurilor prezintă cu necesitate multe calităţi deosebite, ca: greutatea, asperitatea, culoarea, forma, dimensiunea etc. Cum trebuie să procedăm pentru ca seria să scoată în evidenţă o *singură* calitate? Trebuie să izolăm una dintre numeroasele calităţi ale obiectului. Această dificultate este învinsă tocmai cu ajutorul seriei şi al gradaţiei : trebuie să pregătim obiecte identice în toate privinţele, cu excepţia unei singure calităţi, care variază.

Dacă vrem să pregătim obiecte care să servească, spre exemplu, pentru distingerea culorilor, trebuie să le construim din acelaşi material, cu o aceeaşi formă şi dimensiune şi să le facem să varieze numai în ceea ce priveşte culoarea. Sau dacă vrem să pregătim obiecte cu scopul de a scoate în evidenţă diferitele tonuri ale scării muzicale, este necesar ca toate acele obiecte să aibă aceeaşi înfăţişare, ca, spre exemplu, clopotele pe care le utilizăm în sistemul nostru şi care au aceeaşi formă şi dimensiune, acelaşi suport, însă, dacă sînt lovite cu un ciocănel, emit sunete deosebite ; aceste sunete constituie singura deosebire perceptibilă pentru simţuri.

De aceea, instrumentele mici care se pun în mîinile copiilor, ca jucării muzicale, şi care au mînere mai lungi sau mai scurte sau tuburi de înălţime diferită, aşezate ca ţevile la orgă, nu se pretează la un exerciţiu adevărat al simţului muzical, pentru că acest simţ trebuie să diferenţieze *sunetele,* deci numai urechea ar trebui să le perceapă şi să le judece, şi nu ochiul, care, în acest caz, poate să ajute în a le deosebi după dimensiunile diferite ale instrumentului.

Acest procedeu izbuteşte să dea o mare claritate în actul de diferenţiere a lucrurilor ; şi este evident că tocmai claritatea este aceea care stă la baza interesului de a „distinge".

Din punct de vedere psihologic se ştie că, spre a scoate în relief mai bine o singură calitate, trebuie să izolăm simţurile, pe cît se poate. O impresie tactilă este mai clară cînd e vorba de un obiect rău conducător de căldură, deci care nu dă în acelaşi timp şi senzaţii de temperatură, şi dacă subiectul se află într-un loc întunecos şi tăcut, adică unde impresiile vizuale şi auditive nu le tulbură pe cele tactile. Prin urmare, procedeul izolării poate fi dublu : izolarea subiectului faţă de orice altă impresie din ambianţă şi izolarea materialului, prin folosirea unui sistem gra-

dat, care afectează o singură calitate. Iar această precizie, care este un fel de limită a perfecțiunii la care trebuie să tindem, dă posibilitatea unei activități de analiză internă și externă, aptă de a ordona intelectul infantil.

Copilul, care prin natura sa este un pasionat explorator al ambianței, pentru că încă nu a avut timpul necesar și ocaziile de a o cunoaște cu exactitate, este bucuros să „închidă ochii" ori să se lege la ochi, pentru a se feri de lumină, cînd explorează formele cu mîna, sau este bucuros să stea la întuneric pentru a reuși să perceapă cele mai mici zgomote.

Calități fundamentale comune tuturor elementelor care îl înconjură pe copil în ambianța educativă

La toate aceste caracteristici amintite mai sus, trebuie să se mai adauge altele, care însă nu se referă în special la obiectele senzoriale, ci trebuie să se extindă, pe cît se poate, la tot ce înconjură copilul ; ele sînt :

I. *Controlul erorii.* Trebuie să se caute, pe cît este posibil, ca materialele oferite copilului să conțină în sine „controlul erorii", așa cum sînt, de exemplu, suporturile pentru încastrat, acele suporturi de lemn cu găuri în care se potrivesc cilindri de dimensiuni gradate, de la cei subțiri la cei groși, de la cei înalți la cei scunzi sau de la cei mici la cei mari. Golurile corespunzătoare fiind exact de mărimea corpurilor ce se încastrează, cilindrii nu pot fi introduși toți în mod greșit, pentru că la urmă ar rămîne unul pe dinafară ; și acesta dă pe față greșeala comisă, după cum ordinea greșită a încheierii nasturilor sau nasturele rămas pe dinafară trădează greșeala prin apariția unei butoniere goale. În cazul altor materiale, ca cele trei serii de blocuri, erorile în ceea ce privește mărimea obiectelor, culoarea lor etc. devin vizibile pînă la evidență *, deoarece copiii s-au exersat deja în descoperirea acestor erori.

Controlul material al erorii determină copilul să-și însoțească exercițiile cu judecata, cu critica, cu atenția mereu mai interesată pentru exactitate, cu o capacitate rafinată de a distinge diferențele mici. În felul acesta se pregătește conștiința copilului să controleze erorile, chiar atunci cînd acestea nu mai sînt materiale sau evidente pentru simțuri.

Nu numai obiectele pentru educația senzorială și pentru cultură, ci toate elementele care formează ambianța sînt pregătite în așa fel, încît controlul erorii să fie ușor. Obiectele, de la mobilier pînă la diferitele materiale de dezvoltare, sînt adevărate denunțătoare, al căror glas mustrător copiii nu-l pot evita.

Culorile deschise și strălucirea obiectelor denunță petele ; mobilierul ușor denunță mișcările încă imperfecte și neîndemînatice, căzînd sau

* Prin aceasta și alte caracteristici ale metodei sale, M. Montessori a fost considerată drept precursoare a mașinilor de învățat, cu toate că în această metodă, pe lîngă autocontrolul copilului prin însuși materialul didactic, prezența, inițierea și supravegherea educatorului sînt totdeauna obligatorii. (*Nota trad.*)

frecîndu-se cu zgomot de pardosea. În felul acesta, întreaga ambianță este ca un educator sever, ca o santinelă totdeauna trează : fiecare copil îi aude admonestările, ca și cînd ar fi singur în fața unui educator neînsuflețit.

II. *Estetica.* O altă caracteristică a obiectelor este înfățișarea lor atrăgătoare. Culoarea, strălucirea, armonia formelor sînt lucruri de care ne îngrijim în tot ce-l înconjură pe copil. Nu numai materialul senzorial, ci întreaga ambianță este pregătită în așa fel încît să îl atragă, așa cum, în natură, petalele colorate atrag insectele spre a suge nectarul pe care ele îl ascund.

„Folosește-mă cu grijă“ — spun măsuțele colorate deschis și lucitoare. „Nu mă lăsa să trîndăvesc“ — spun măturițele minuscule, cu mînerul pictat cu floricele. „Moaie-ți mînuțele“ — spun lighenele curate și pregătite să stea la dispoziție, alături de mici săpunuri și periuțe.

Ramele prevăzute cu stofă verde și nasturi argintați sau cuburile care atrag prin culoarea lor roz, suveicuțele cu șaizeci și trei de culori așezate gradat sau literele frumos colorate ale alfabetului, care stau în compartimentele lor, cheamă copilul să le folosească.

Iar copilul ascultă îndemnul acelui obiect care corespunde în acel moment nevoii sale vii de acțiune. Tot astfel, pe cîmp, petalele tuturor florilor cheamă alte viețăți, prin parfumul și culorile lor, dar insecta alege floarea care este făcută pentru ea.

III. *Activitatea.* O altă caracteristică a materialului de dezvoltare trebuie să fie aceea de *a se preta la activitatea copilului.* Puterea de a reține atenția interesată a copilului nu depinde atît de „calitatea“ lucrurilor, cît de posibilitatea pe care o oferă de a acționa.

Cu alte cuvinte, pentru ca un lucru să devină interesant, nu este de ajuns să fie interesant prin el însuși, ci trebuie *să se preteze la activitatea motorie* a copilului. Trebuie să existe, spre exemplu, obiecte mici, care să fie mutate dintr-un loc în altul ; și atunci mai mult mișcarea mîinii, decît obiectele, îl țin pe copil ocupat să facă și să desfacă, să schimbe locul și să readucă la loc obiectele, de mai multe ori în șir, făcînd posibilă o activitate prelungită. O jucărie foarte frumoasă, o înfățișare atrăgătoare, o povestire minunată pot, fără îndoială, *să stîrnească* interesul copilului ; însă, dacă copilul trebuie numai să „vadă“ sau să „asculte“ sau să „atingă“ un obiect ce nu se poate muta, acel interes va fi superficial, trecînd de la un lucru la altul. De aceea, ambianța este combinată în așa fel încît să se preteze la activitatea copilului ; ea este frumoasă, dar aceasta nu l-ar interesa pe copil decît o zi, pe cînd faptul că fiecare obiect poate fi mutat din loc, utilizat, adus din nou la locul său, face ca atracția ambianței să fie inepuizabilă.

IV. *Limitele.* În sfîrșit, un alt principiu comun pentru toate „mijloacele materiale“ construite pentru educație, care pînă acum a fost destul de puțin înțeles și care totuși prezintă cel mai mare interes pedagogic, este următorul : materialul trebuie să fie „cantitativ limitat“. Acest fapt, odată constatat, este, din punct de vedere logic, clar pentru noi, și anume că un copil normal nu are nevoie de „stimuli care să îl trezească“, „să îl pună în legătură cu ambianța reală“. El este treaz, iar raporturile lui cu ambianța sînt nenumărate și continue. El are nevoie în schimb să pună

ordine în haosul care s-a format în conştiinţa sa din cauza mulţimii senzaţiilor pe care i le-a oferit lumea. El nu este o fiinţă cu „viaţa adormită", ca un copil deficient, ci un „explorator îndrăzneţ al lumii — nouă pentru el". Ca explorator, lucrul de care el are nevoie este *o cale* (adică ceva limitat şi avînd o direcţie) care să-l conducă la ţinta sa şi să-l ferească de abateri obositoare, care nu-l lasă să înainteze. Atunci, el „se leagă cu pasiune" de acele lucruri — limitate şi îndreptate spre scop — care organizează haosul ce s-a format în el şi care, prin ordine, dau minții exploratoare claritate şi o înzestrează cu o călăuză în căutările sale. Exploratorul care pînă aci a fost lăsat în părăsire, pe seama lui, devine atunci un om luminat, care face la fiecare pas descoperiri noi și înaintează cu energia pe care o dă satisfacția luăntrică.

Aceste experienţe trebuie să modifice concepţia pe care mulţi o mai au, şi anume că *ajutăm cu atît mai mult* copilul cu cît îi punem mai multe obiecte la dispoziţie ! Noi credem, în mod greșit, că un copil căruia i se oferă multe jucării şi un ajutor îmbelşugat este și un copil care se dezvoltă mai bine. Dimpotrivă, multitudinea dezordonată a obiectelor împovărează sufletul cu un nou haos, îl înăbuşă şi îl descurajează.

„Limitele" ajutoarelor ce îndrumează copilul să facă ordine în mintea lui şi care îi uşurează înțelegerea lucrurilor infinite care îl înconjură, tocmai aceste limite sînt de o maximă necesitate pentru a-i cruţa forţele şi a-i da posibilitatea de a înainta cu siguranță pe căile grele ale dezvoltării.

Cum ar trebui să facă educatoarea lecția. Comparație cu sistemele vechi

Lecțiile pentru inițierea copiilor în educația simțurilor sînt *individuale*. Educatoarea face o încercare aproape timidă de a se *apropia* de copilul pe care îl consideră că e pregătit pentru a primi lecția. Se așază lîngă el, aducînd un obiect care crede că l-ar putea interesa.

În aceasta constă pregătirea educatoarei. Ea ar trebui să fie pregătită să încerce numai experimente. Răspunsul pe care îl așteaptă de la copil este apariția unei activități care să-l îndemne să folosească materialul prezentat.

Lecția este un apel la atenție. Dacă un obiect corespunde dorințelor intime ale copilului și reprezintă ceva care să-l satisfacă, atunci îl antrenează într-o activitate prelungită, deoarece copilul pune stăpînire pe acel obiect și îl utilizează în continuare.

Vorbele nu sînt întotdeauna necesare ; foarte adesea este suficient să i se arate copilului cum se utilizează obiectul respectiv. Atunci însă cînd este necesar să i se vorbească pentru a-l iniția în utilizarea materialului de dezvoltare și de cultură, lecția trebuie să se caracterizeze prin concizie ; perfecțiunea constă în a alege un minimum de cuvinte necesare și suficiente.

O lecție se apropie de perfecțiune cu atît mai mult cu cît va fi mai mare numărul cuvintelor pe care am izbutit să le economisim. În pregătirea lecției, o grijă deosebită trebuie să o dăm numărului cuvintelor care trebuie utilizate și alegerii lor.

O altă caracteristică a lecției este simplitatea. Ea trebuie să înlăture tot ceea ce nu este absolut adevărat. Că educatoarea nu trebuie să se piardă în vorbe goale, aceasta rezultă din prima calitate a lecției ; ultima recomandare este deci o caracteristică a celei dintîi, care susține că vorbele, puține la număr, trebuie să fie simple în cel mai înalt grad și să reprezinte exact adevărul.

A treia caracteristică a lecției este obiectivitatea, ceea ce înseamnă că personalitatea educatoarei dispare, rămînînd în lumină numai obiectul asupra căruia vrem să se concentreze atenția copilului. Lecția scurtă și

simplă nu este, în cea mai mare parte, decît o explicare a obiectului şi a modului în care îl poate utiliza copilul.

Educatoarea observă dacă respectivul copil se interesează ori nu se interesează de obiect, în ce mod îşi exprimă interesul, pentru cît timp etc. şi se va feri, pe cît posibil, să forţeze un copil care nu pare interesat de ceea ce i se oferă. Dacă însă lecţia, pregătită cu respectarea conciziei, a simplităţii şi a adevărului, nu este înţeleasă de copil ca explicare a obiectului, trebuie să se dea educatoarei două recomandări : întîi, să nu insiste, repetînd lecţia ; al doilea, să se abţină de a lămuri copilul că a făcut o greşeală sau că nu a înţeles, pentru că aceasta ar putea să-i oprească pentru multă vreme impulsul de a acţiona, care constituie întreaga bază a progresului.

Să presupunem, spre exemplu, că educatoarea ar dori să-l înveţe pe copil două culori : roşu şi albastru. Ea vrea să atragă atenţia copilului asupra *obiectului* şi îi zice : „Priveşte, fii atent". Dacă vrea să-l înveţe *numele* culorilor, ea zice, arătîndu-i şi obiectul roşu : „Acesta este roşu", ridicînd vocea şi pronunţînd cuvîntul „roşu" foarte rar. După aceea îi arată culoarea cealaltă, zicînd : „Acesta este albastru". Pentru ca să se asigure dacă copilul a înţeles sau nu, îi zice : „Dă-mi-l pe roşu". „Dă-mi-l pe albastru". Să presupunem că un copil a săvîrşit o eroare ; educatoarea nu va mai repeta şi nu va mai insista ; ea va surîde şi va da deoparte culorile.

În general, pe educatoare le miră marea simplitate a procedeului ; de obicei, ele zic : „Oricine poate să facă aceasta". De fapt, sîntem din nou în faţa unei situaţii asemănătoare cu aceea din istoria oului lui Columb ; cert este că nimeni nu ştie să aplice procedeul indicat. În practică, este foarte greu să ne apreciem acţiunile şi cu atît mai greu se pot autoaprecia educatoarele obişnuite, pregătite după vechile sisteme. Ele îl copleşesc pe copil cu un potop de cuvinte inutile şi de poveşti false.

De exemplu, dacă ne referim la cazul pe care l-am citat adineaori, o educatoare obişnuită ar fi recurs la o lecţie colectivă, atribuind o importanţă excesivă faptului simplu că ea trebuie să-i înveţe pe copii şi constrîngîndu-i pe toţi să o urmărească, atunci cînd, poate, nu erau toţi dispuşi să o facă. Este de presupus că ea ar începe lecţia aşa : „Copii, puteţi să ghiciţi ce am eu în mînă ?" Ea ştie foarte bine că ei nu pot ghici şi le deşteaptă atenţia cu o nesinceritate. După aceea, probabil, va zice : „Copii, ia uitaţi-vă puţin la cer ! L-aţi mai văzut ? L-aţi privit vreodată noaptea, cînd e plin de stele strălucitoare ? Nu ? Ia uitaţi-vă la şorţul meu ! Ştiţi ce culoare are ? Nu vi se pare că e de culoarea cerului ? Ei bine, ia priviţi culoarea pe care o am aici ; este aceeaşi culoare ca a cerului şi a şorţului meu : *albastră*. Ia uitaţi-vă în jurul vostru ! Mai vedeţi şi alte lucruri care să fie albastre ? Dar ştiţi voi ce culoare au cireşele ? Dar cărbunii aprinşi ?" etc.

În felul acesta, mintea copilului, după confuzia provocată de ghicitoare, este copleşită cu o grămadă de idei : cerul, şorţul, cireşele etc. În acest amestec confuz, copilul cu greu va identifica subiectul, scopul lecţiei, care este acela de a recunoaşte cele două culori, albastru şi roşu. Între altele, acest act important de selecţie este imposibil pentru mintea copilului, mai ales dacă avem în vedere că el nu este în stare să urmărească o expunere lungă.

Îmi amintesc că am fost de față la o lecție de aritmetică în care se învățau copiii că doi și cu trei fac cinci. În acest scop se utiliza o masă sau o tablă de șah construită în așa fel încît cîteva bile puteau fi introduse în tot atîtea găuri. De exemplu, două bile erau așezate la nivelul cel mai înalt, trei mai jos și, în sfîrșit, cinci la ultimul nivel. Nu-mi amintesc cu exactitate cum a decurs lecția ; știu însă că educatoarea trebuia să așeze lîngă cele două bile de sus un balerin de hîrtie, în cămașă albastră, pe care îl boteza, din timp în timp, cu numele unui copil din clasă : „Acesta este Marietina". Apoi, lîngă cele trei bile a pus un alt balerin, îmbrăcat altfel, care se numea Gigino. Nu știu precis cum a ajuns educatoarea să demonstreze că doi și cu trei fac cinci, dar ea a pălăvrăgit, cu siguranță, mult timp cu balerinii, îi mișca și așa mai departe. Dacă eu îmi amintesc de balerini mai bine decît de explicarea modului în care se ajunge la rezultatul adunării, ce va fi rămas în mintea copiilor ? Dacă, prin acest mijloc, ei au învățat că doi și cu trei fac cinci, trebuie, în cel mai bun caz, să fi făcut un însemnat efort mintal, iar educatoarea să fi pălăvrăgit cu balerinii multe ore.

La o altă lecție, educatoarea voia să explice deosebirea dintre zgomot și sunet. Ea a început să istorisească copiilor o poveste cam lungă. Pe neașteptate, cineva, care lucra în înțelegere cu ea, a trîntit ușa cu zgomot. Educatoarea a întrerupt povestea și a strigat : „Ce este acolo ? Ce s-a întîmplat ? Ce-au făcut ? Ce e, copii ? Mi-am pierdut șirul ideilor, nu mai pot continua povestea, nu-mi mai amintesc nimic, trebuie să renunț. Știți ce s-a întîmplat ? Ați auzit ? Ați înțeles ? Este un zgomot ! *Acesta* este un zgomot ! Prefer să leagăn acest copilaș". (Ia o mandolină învelită într-o husă.) „Micuțule drag, mai bine să mă joc cu tine. Îl vedeți ? Vedeți copilul acesta pe care îl țin în brațe ?" Unul dintre copii strigă : „Nu e un copil !" iar alții exclamă : „E o mandolină". Educatoarea protestează : „Nu, nu, este un copilaș, un copilaș adevărat. Vreți o dovadă ? O, stai cuminte ! Mi se pare că plînge, că țipă. Poate că zice «tată» și «mamă» ?" Ea atinge corzile sub husă. „Ați auzit ? Ați auzit ce a făcut ? A plîns, sau a țipat ?" Un copil observă : „Este mandolina, sînt coardele pe care le-ați atins". Educatoarea răspunde : „Tăcere, copii, ascultați cu atenție ce fac eu". Dezvelește mandolina și îi atinge ușor coardele : „Acesta este un sunet".

Este imposibil să ne așteptăm ca, dintr-o astfel de lecție, copilul să înțeleagă intenția educatoarei, adică aceea de a explica deosebirea dintre un zgomot și un sunet. Copilul nu va înțelege că educatoarea voia să facă o glumă și va gîndi că ea este cam proastă, dacă pierde șirul povestirii din cauza unui simplu zgomot și confundă o mandolină cu un copil. Chipul educatoarei va rămîne cu siguranță întipărit în mintea copilului, nu însă obiectul lecției.

Să obții o lecție simplă de la o educatoare pregătită după astfel de metode este foarte greu. Îmi aduc aminte că, după multe explicații în această privință, am cerut uneia dintre educatoarele mele să arate, utilizînd incastrele (vezi mai departe), diferența dintre un pătrat și un triunghi. Ea trebuia, pur și simplu, să introducă un pătrat și un triunghi de lemn în spațiile goale corespunzătoare, să-l pună pe copil să urmeze, cu degetul, contururile obiectelor ce trebuiau încastrate și ale spațiilor goale

corespunzătoare și să zică : „Acesta este un pătrat". „Acesta este un triunghi". Educatoarea, punînd pe copil să atingă conturul, a început să zică : „Aceasta este o linie, aceasta este o altă linie, alta și alta ; sînt patru linii ; acum numără, cu degetele tale, cîte linii sînt. Şi unghiurile ? Numără unghiurile, pipăie-le, cu degetul, apasă pe ele ; și ele sînt patru. Uită-te atent aici : este un pătrat !" Eu am corectat-o pe educatoare, arătîndu-i că ea nu l-a învățat pe copil să recunoască forma, ci i-a dat ideea despre laturi, unghiuri, numere, — noțiuni cu totul diferite de cele ce trebuiau învățate. Ea însă se apăra, zicînd : „Este același lucru". — Nu este același lucru : este analiza geometrică și matematică a lucrului. Ideea de formă pătrată poate fi înțeleasă și fără a ști să numeri pînă la patru, deci fără să afli numărul laturilor și al unghiurilor. Laturile și unghiurile sînt abstracții, care nu există prin ele însele ; ceea ce există este o bucată de lemn cu o anumită formă. Explicațiile educatoarei nu numai că zăpăceau copilul, dar îl treceau și peste abisul care desparte concretul de abstract, desparte forma unui obiect de matematică.

Să presupunem, am spus atunci educatoarei, că un arhitect v-ar arăta o cupolă de o formă frumoasă și atrăgătoare. El ar putea să vă dea două explicații. Ar putea să arate frumusețea ambianței, armonia părților ; ar putea să vă invite să vă urcați și să pășiți în jurul cupolei însăși, pentru a scoate în relief proporțiile părților, în așa fel încît din toate acestea să rezulte aspectul total, care să fie recunoscut, gustat. Sau ar putea să vă ceară să numărați ferestrele, cornișele largi sau înguste și, în sfîrșit, să deseneze construcția pentru a ilustra legile stabilității și să vă învețe formulele algebrice indispensabile pentru calculul privitor la legile statice și ale construcției. În primul caz, ea și-ar putea da seama de forma cupolei ; în al doilea, nu ar înțelege nimic și, în loc să rămînă cu impresia pe care i-a făcut-o cupola, i-ar rămîne în minte chipul arhitectului, care își închipuia că vorbește cu un coleg al său, inginer, și nu cu o doamnă care călătorește de plăcere. Cazul este perfect identic, dacă, în loc să spunem unui copil : — Acesta este un pătrat, și să-l punem doar să pipăie conturul, ca să-l încredințăm că așa este, noi am proceda la analiza lui geometrică. Credem că este prematur să-l învățăm pe copil formele geometriei plane, numai pentru faptul că noi le asociem cu conceptele matematicii. Copilul însă nu este incapabil să aprecieze forma simplă. De fapt, el poate vedea ferestre și mese pătrate fără nici un efort ; ochiul său se oprește asupra tuturor formelor din jurul său. Pentru a-i călăuzi atenția spre o anumită formă, trebuie să facem ca ea să iasă în evidență cu claritate și să îi fixăm noțiunea. În același fel, noi înșine am putea să ne oprim la marginea unui lac, privindu-i distrat malurile, pe cînd un artist venit pe neașteptate ar explica numaidecît : „Ce curbă frumoasă face malul la umbra stîncii aceleia !" Simțim atunci cum prinde viață în conștiința noastră scena care pînă acum era neînsuflețită, ca și cum ar fi luminată de o rază de soare, și încercăm bucuria că privim cu luciditate ceea ce mai înainte nu simțeam decît imperfect.

Aceasta este misiunea noastră : să aruncăm o rază de lumină și să trecem mai departe.

Eu asemăn efectele acestor prime lecții cu impresiile unui călător singuratic, care umblă, senin și fericit, la umbra unei pădurici, meditînd, adică dînd frîu liber gîndurilor. Deodată, sunetul clopotului unei biserici

din apropiere îl trezeşte din gîndurile sale ; atunci el simte mai adînc starea de paşnică mulţumire care se născuse în el, dar care era aţipită.

A stimula viaţa, lăsînd-o totuşi să se dezvolte liber, iată prima datorie a educatorului.

Pentru o misiune atît de delicată este nevoie de o mare artă, care să sugereze momentul potrivit şi limitele intervenţiei, pentru ca această intervenţie să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viaţă şi care va trăi în virtutea propriilor sale forţe.

Această artă trebuie să însoţească metoda ştiinţifică, pentru că simplitatea lecţiilor noastre le face să se asemene mult cu experimentele de psihologie experimentală.

De îndată ce educatoarea a atins inimile şcolarilor săi, unul cîte unul, trezind în ei viaţa, ca printr-o baghetă, ea va stăpîni acele inimi, şi un semn, un cuvînt vor fi de ajuns pentru ca fiecare dintre ei să simtă prezenţa sa, să o recunoască şi să-i dea ascultare.

Va veni o zi în care educatoarea, spre marea ei uimire, va vedea că toţi copiii i se supun ca nişte mieluşei ascultători, gata nu numai să răspundă la orice semn al său, dar chiar să aştepte acest semn. Ei văd în ea o persoană care le dă viaţă şi de la care speră, nesătui, să primească mereu viaţă nouă.

Experienţa ne-a dovedit toate acestea şi cauza celei mai mari mirări a celor care vizitează „Casele copiilor“ este disciplina colectivă obţinută ca prin magie. Cincizeci sau şaizeci de copii, de la doi ani şi jumătate la şase ani, toţi împreună, la un simplu semn, păstrează o tăcere atît de desăvîrşită, încît ţi se pare că eşti într-un pustiu ; iar dacă un ordin exprimat în mod delicat, pe şoptite, spune copiilor : — Ridicaţi-vă, circulaţi un moment în vîrful picioarelor şi, după aceea, întoarceţi-vă la locul vostru în tăcere, ei cu toţii, ca o singură persoană, se ridică şi execută mişcările, fără cel mai mic zgomot. Educatoarea, numai cu vocea ei, a vorbit fiecăruia, şi fiecare speră să primească, prin intervenţia ei, puţină lumină şi bucurie intimă, şi acţionează, atent şi ascultător, ca un explorator serios care urmează o cale a sa proprie.

Iată un alt lucru care este ca oul lui Columb. Un dirijor de orchestră trebuie să-i pună pe muzicanţii săi să se exerseze fiecare în parte, dacă vrea să fie sigur că din eforturile lor colective se va naşte o aleasă armonie. Fiecare artist trebuie să devină perfect, înainte de a fi în stare să asculte de dirijarea tăcută a baghetei dirijorului. Noi facem pe dos în şcolile obişnuite, punem ca dirijor o persoană care instruieşte, în acelaşi timp, instrumente şi voci de cele mai diferite timbre, învăţîndu-le aceeaşi melodie monotonă şi chiar discordantă.

Aşa se întîmplă şi în societate : oamenii cei mai disciplinaţi sînt şi cei mai desăvîrşiţi, cu condiţia ca purtarea desăvîrşită să nu fie de tip greoi şi brutal, rigid.

Noi sîntem mai plini de prejudecăţi decît de înţelepciune, în ceea ce priveşte psihologia infantilă. Pînă acum am vrut să stăpînim din afară copiii, cu nuiaua, în loc să căutăm să îi supunem conducîndu-i dinăuntru, ca pe nişte fiinţe omeneşti. Iată de ce ei au trecut pe lîngă noi fără să-i putem cunoaşte.

Dacă însă vom da la o parte artificiul în care ne-am străduit să îi amăgim și violența la care am recurs, crezînd că îi putem disciplina, ei ni se vor releva sub un aspect cu totul deosebit.

Bunăvoința lor este blîndă și desăvîrșită, iar dragostea de a sti este atît de mare, încît îi face în stare să învingă piedici împotriva cărora am fi crezut că eforturile lor au încetat să mai lupte.

Cum să-l inițiem pe copil în exercițiile cu materialul senzorial. Contraste, identități și gradații

Inițierea în exerciții trebuie să plece de la *foarte puțini stimuli contrastanți,* pentru a stabili, după aceea, *o cantitate de obiecte asemănătoare, însă avînd gradație diferențială tot mai fină și mai imperceptibilă.* Astfel, spre exemplu, pentru a recunoaște diferențele tactile, se va începe numai cu două suprafețe, una perfect netedă și cealaltă cu asperități. Pentru aprecierea greutății obiectelor, se vor prezenta la început tăblițele cele mai ușoare și cele mai grele din serie ; pentru zgomote, se vor oferi două extreme din seria gradată ; pentru culori, se vor alege tonurile cele mai vii și mai contrastante, cum ar fi roșu și galben ; pentru forme, un cerc și un triunghi ș.a.m.d.

Pentru a da o idee și mai completă asupra diferențelor, este bine să amestecăm contrastele puternice cu „identități", care contrastează tocmai cu diferențele mari, oferind serii duble de obiecte ; astfel, spre exemplu, într-un amestec de obiecte în dublu exemplar, în care toate sînt adunate confuz, să se găsească cele egale, așezîndu-se două cîte două ; două zgomote la fel de puternice și două la fel de slabe ; două obiecte de aceeași culoare galbenă și două obiecte de aceeași culoare roșie. Exercițiile prin care se caută identitățile printre contraste fixează puternic deosebirile, făcîndu-le evidente.

Exercițiul final, adică stabilirea gradațiilor, constă în a așeza în ordinea gradației un sistem de obiecte asemănătoare, amestecate confuz, de exemplu, o serie de cuburi de aceeași culoare, însă de mărime deosebită, diferența fiind sistematic gradată (de exemplu, cuburi a căror muchie crește centimetru cu centimetru). Tot astfel se prezintă o serie de obiecte galbene, dar cu nuanțe care merg de la galben închis, la galben deschis ; sau o serie de dreptunghiuri cu o latură egală și cu cealaltă descrescînd gradat. Aceste obiecte trebuie puse unul lîngă altul, după locul pe care îl determină calitatea lor în gradație.

Procedeul tehnic de inițiere în exercițiile tactile

Cu toate că simțul tactil este răspîndit pe toată suprafața pielii, exercițiile în care se inițiază copiii se limitează la vîrful degetelor, mai ales de la mîna dreaptă.

Această limitare a devenit necesară datorită practicii, ea fiind și o necesitate în *educație,* întrucît pregătește pentru viața în mediul în care

omul exercită şi utilizează simţul tactil tocmai în acest fel. Dar ea este utilă îndeosebi pentru scopul nostru în educaţie, pentru că, aşa cum vom vedea, diferitele exerciţii ale mîinii sînt o pregătire indirectă şi îndepărtată pentru scriere.

Eu pun deci pe copii să-şi spele bine mîinile, cu săpun, într-un lighenaş, apoi să şi le introducă în alt lighenaş alăturat, făcînd o scurtă baie în apă călduţă. După aceea îi pun să se şteargă, iar masajul va completa acţiunea pregătitoare a băii. Îl învăţ apoi pe copil cum să pipăie, adică felul în care se *pipăie* suprafaţa. Pentru aceasta, este *necesar* să prindem degetele copilului şi să le facem să alunece *foarte uşor* pe suprafaţa respectivă. O altă particularitate a tehnicii este de a-l învăţa pe copil să ţină ochii închişi în timp ce pipăie, spunîndu-i că aşa va simţi mai bine şi va recunoaşte, fără să vadă, diferenţele calităţii constatate prin contact. Copilul învaţă imediat şi se arată foarte satisfăcut, încît se întîmplă uneori ca, după începerea exerciţiilor de felul acesta, intrînd într-o „Casă a copiilor", să ne vedem întîmpinaţi de copii care, închizînd ochii, ne ating palma mîinii cu cea mai mare delicateţe, căutînd părţile mai netede sau pipăindu-ne îmbrăcămintea, mai ales garniturile de mătase ori de catifea. Ei îşi *exercită* cu adevărat simţul tactil, deoarece par că nu se mai satură de a atinge suprafeţele netede, de exemplu, atlazul, şi devin foarte abili în discernerea diferenţelor dintre felurite soiuri de hîrtie şmirgheluită.

Materialul pentru prima prezentare constă din :

a) o tăbliţă de lemn dreptunghiulară, mult lungită şi împărţită în două dreptunghiuri, dintre care unul este acoperit cu carton perfect *neted*, iar celălalt cu glaspapir ;

b) o tăbliţă ca cea precedentă, dar care are fîşii alternative de hîrtie netedă şi de glaspapir ;

c) o tăbliţă ca cele precedente, care are fîşii de glaspapir şi fîşii de hîrtie şmirgheluită tot mai fin ;

d) o tăbliţă prevăzută cu hîrtii uniforme dar de netezimi diferite, de la pergament pînă la cartonaşul neted al primei tăbliţe.

Aceste tăbliţe, care conţin obiecte stabile ce trebuie pipăite, servesc la pregătirea mîinii pentru ca ea să se poată plimba uşor pe suprafaţa atinsă, dar şi să perceapă în mod sistematic primele diferenţe.

Copilul atinge, cu ochii închişi, pe rînd, fragmentele diferite ale tăbliţei şi începe astfel să aprecieze distanţele cu mişcarea braţului.

Ca în multe exerciţii care se numesc senzoriale, stimulul senzitiv este un mijloc care duce la determinarea unor mişcări.

După această primă serie, am pregătit un material „mobil", fiecare alcătuind un grup aparte, adică fiind destinat unui anumit exerciţiu.

Din acest material fac parte colecţiile de :

a) hîrtii de netezimi diferite ;

b) hîrtii şmirgheluite gradat ;

c) diferite stofe.

Şi la acest material se utilizează tehnica obişnuită, adică se amestecă obiectele ce aparţin unei serii şi apoi se caută perechile şi se aşază în serie gradată.

Stofele sînt identice, două cîte două, şi sînt aşezate într-un dulăpior special, care conţine bucăţi de catifea, de mătase, de lînă, de bumbac, de in, de pînză etc., al căror nume copiii îl pot învăţa.
Toate exerciţiile de mai sus se fac cu ochii legaţi.

Impresii de temperatură

Pentru acest exerciţiu utilizez diferite recipiente mici de metal, de formă ovală şi închise ermetic. Din apa pe care o ţin la o temperatură constantă (75°), torn o cantitate, treptat, tot mai mare, în fiecare recipient, completînd restul cu apă rece de 15°, sau pregătesc recipiente egale, două cîte două. Deşi temperatura din recipiente se schimbă repede, pe măsură ce se lucrează cu recipientele, totuşi exerciţiul duce la o oarecare exactitate în aprecierea temperaturii.
O serie de obiecte din materiale cu o conductibilitate diferită a căldurii, cum sînt : lemnul, pîsla, sticla, marmura, fierul etc., servesc pentru exerciţii mai delicate.

Impresii de greutate

Pentru educarea simţului *baric,* folosim tăbliţe dreptunghiulare de 6/8 cm, cu o grosime de 1/2 cm, din trei calităţi de lemn : glicin, nuc şi brad. Ele au greutatea de respectiv 24, 18, 12 grame, adică sînt cu 6 grame mai grele una decît alta. Tăbliţele trebuie să fie bine lustruite şi date cu lac transparent, în aşa fel încît să se înlăture orice asperitate şi să se păstreze culoarea naturală a lemnului. Copilul, *observînd* culoarea, *ştie* că tăbliţele au greutăţi diferite, prin urmare, poate avea un control al erorii în exerciţiul său. El ia în mînă două tăbliţe, le aşază în palmă, cu degetele întinse, şi le cîntăreşte mişcînd mîna în sus şi în jos ; această mişcare trebuie să se facă, încetul cu încetul, imperceptibilă. Se îndeamnă copilul să facă încercările de comparaţie a greutăţii ţinînd ochii închişi. În felul acesta, el se obişnuieşte să facă încercarea singur, cu mare interes, ca să vadă „dacă ghiceşte".
Modalităţile de mai sus constituie o tehnică necesară pentru a ajunge la o exactitate mulţumitoare în aprecierea greutăţii. De fapt, la rigoare, ar trebui să aşeze uşor obiectul pe piele, evitînd impresiile de temperatură (de aceea am ales lemnul), pentru a obţine o impresie adevărată despre greutatea obiectului, neamestecată cu alte senzaţii. Mişcarea mîinii în sus şi în jos modifică greutatea, deoarece se modifică şi presiunea atmosferică ce i se adaugă, astfel că greutatea devine mai perceptibilă. De aceea, mişcarea de „cîntărire" este instinctivă. Pentru a se ajunge însă la o apreciere mai exactă a greutăţii obiectului în sine, aceste mişcări trebuie să se reducă la maximum.
Tehnica procedeului arătat duce la dobîndirea unei precizii care devine destul de interesantă prin ea însăşi.

Impresii ale formelor obținute numai prin palpare

(Educarea simțului stereognostic)

A recunoaște forma unui obiect atingîndu-l de jur împrejur sau palpîndu-l în diferite moduri (cum fac orbii) nu înseamnă a exersa simțul tactil.

De fapt, cu „pipăitul" se percep numai calitățile superficiale, de netezime sau de asperitate.

Cînd însă mîna (și brațul) *se mișcă* atingînd de jur împrejur un obiect, la impresia tactilă se adaugă impresia mișcării pe care am făcut-o. Această impresie este atribuită unui simț special (un al șaselea simț) care se numește simț muscular și care permite depozitarea multor impresii într-o „memorie musculară" sau o memorie a mișcărilor făcute.

Putem să ne mișcăm fără să atingem nimic, să reproducem și să ne amintim mișcarea făcută, direcția ei, limitele pînă la care s-a extins ea etc. (este o pură consecință a unor senzații musculare) ; cînd însă ne mișcăm atingînd un lucru, se contopesc două senzații : cea tactilă și cea musculară, din care rezultă simțul pe care psihologii l-au numit „simț stereognostic".

În cazul acesta, nu se ajunge numai la o impresie a mișcării făcute, ci și la „cunoașterea" unui obiect extern. Această cunoaștere poate integra și pe cea vizuală, dînd perceperii obiectului o exactitate mai concretă, mai ales la copiii mici, care par a avea o mai mare siguranță în recunoașterea lucrurilor și îndeosebi o ușurință mai mare de a-și aduce aminte de ele atunci cînd le palpează, decît atunci cînd le văd. Acest fapt este scos în evidență de însăși natura copiilor de vîrstă fragedă. Într-adevăr, ei „*pipăie tot*" ce văd, însumînd imaginea dublă (vizuală și musculară) a diverselor și nenumăratelor lucruri pe care le întîlnesc în ambianță.

Dar „a pipăi totul" înseamnă, după experiența noastră, mai mult decît o simplă „verificare" a vederii, este expresia clară a unei sensibilități musculare foarte vii a copilului mic în acea perioadă a vieții în care se fixează coordonările fundamentale ale mișcărilor.

Nu este vorba, deci, numai de a „verifica" imaginile vizuale, ci de *a exercita mișcarea în sine* și de a construi acel edificiu fiziologic care este coordonarea mișcărilor, necesară pentru pregătirea organelor exprimării.

Faptul că aproape toate exercițiile senzoriale sînt însoțite de „mișcări" este încă o dovadă că „sensibilitatea musculară" are la vîrsta fragedă o funcție precumpănitoare. Din acest motiv, am utilizat din belșug, aplicînd metoda noastră, simțul stereognostic — deoarece privește și cultura — în aspectele ei expresive (desen, scriere etc.). Iar ținînd seama de această finalitate care face ca senzațiile respective să prezinte, după părerea noastră, o valoare deosebită, am dat o atenție specială dezvoltării lor în perioada formativă a primei copilării.

În acest domeniu, noi avem date experimentale care au obținut un succes impresionant și care merită să fie amintite și pentru a veni în ajutorul educatoarei.

Primul material pe care l-am folosit au fost micile cuburi și prisme ale lui Froebel. După ce am atras atenția copilului asupra formei celor două corpuri geometrice, l-am pus să le palpeze atent, cu ochii deschiși, repetînd cîteva cuvinte pentru a-i menține atenția asupra unor particularități ale formelor arătate mai înainte. După aceea, ceream copilului să pună cuburile la dreapta și prismele la stînga, palpîndu-le mereu, „fără să se uite la ele". În sfîrșit, exercițiul se repeta de către copil, după ce era legat la ochi. Aproape toți copiii au reușit să facă acest exercițiu. După puține ședințe, nu mai făceau nici o greșeală. Prismele și cubulețele erau în total douăzeci și patru; atenția putea deci să fie fixată tot mai mult timp în „jocul" acesta; dar fără îndoială că la concentrarea atenției copilului contribuia și sentimentul de a fi „pîndit" de colegii curioși și gata să rîdă de greșelile lui, după cum contribuia și orgoliul său de „ghicitor".

Odată, una din conducătoare mi-a prezentat o fetiță de trei ani, adică dintre cele mai mici, care repeta la perfecție exercițiul. Am așezat fetița comod în micul său fotoliu, foarte aproape de masă; am pus cele douăzeci și patru de obiecte pe măsuță, amestecîndu-le și, după ce am atras atenția micuței, asupra formei lor, i-am spus să așeze cuburile la dreapta și prismele la stînga. După ce s-a legat la ochi, fetița a început exercițiul așa cum am învățat-o noi, adică apucînd în același timp cu cele două mîini două obiecte la întîmplare, palpîndu-le și punîndu-le la locul lor. Uneori lua două cuburi sau două prisme sau se întîmpla să apuce cu mîna dreaptă prisma și cu cea stîngă cubul; copilul trebuie să recunoască forma și să-și amintească în tot timpul exercițiului locul diferit al obiectelor. Aceasta mi se părea foarte greu pentru o fetiță de trei ani.

Observînd însă cum lucrează, mi-am dat seama că ea nu numai că făcea ușor exercițiul, dar că și actul palpării era pentru ea de prisos. De fapt, abia apuca cele două obiecte, cu o mișcare foarte ușoară, fiind o fetiță destul de grațioasă și de elegantă în gesturi, și dacă se întîmpla să prindă cu mîna dreaptă prisma, iar cu mîna stîngă cubul, le schimba *imediat* și *după aceea* începea să palpeze cu grijă, așa cum am învățat-o noi, crezînd, poate, că e obligată să facă așa; dar ea recunoscuse deja obiectele *numai prin atingerea lor ușoară*, adică *recunoașterea* era simultană cu *prinderea.* Studiind după aceea subiectul, am constatat că fetița avea un *ambidextrism funcțional,* lucru foarte răspîndit la copiii de trei-patru ani, dar care aproape totdeauna dispare mai tîrziu. Am pus apoi mai mulți copii să repete exercițiul și am constatat că ei *recunoșteau* obiectele înainte de a le palpa, îndeosebi cei mici. Metodele noastre educative constituiau deci o minunată gimnastică asociativă, prin care se obținea o rapiditate de judecată cu adevărat surprinzătoare, și erau uimitor de adecvate vîrstei copilăriei.

Aceste exerciții ale simțului stereognostic se pot extinde și mai mult. Ele sînt foarte distractive pentru copii, pentru că nu constau numai dintr-o simplă percepție a unui stimul, ca cel termic, ci în reconstituirea unui obiect întreg binecunoscut. Ei pot palpa soldați de plumb, bile și mai cu seamă *monede.* Ajung să deosebească și obiecte de forme apropiate, ca *meiul* pentru păsări și *orezul.* Ei sînt mîndri *că văd fără ochi* și o spun strigînd tare și întinzînd mîinile: „Uite ochii mei! eu văd cu

mîinile ; nu mai am nevoie de ochi". Iar eu răspundeam adesea la strigătele lor vesele : „Bine, hai să ne scoatem cu toții ochii ! Dar ce ne facem atunci ?" și ei izbucneau în rîsete și în aplauze.

Într-adevăr, micuții noștri, depășind prevederile noastre, ne uimeau cu progresele lor neprevăzute, neașteptate ; și, în timp ce ei păreau, cîteodată, nebuni de bucurie, noi eram cuprinși de gînduri adînci.

Pe urmă, copiii au avut spontan o inspirație care ne-a sugerat unele dintre exercițiile cele mai interesante ce se practică astăzi în „Casele copiilor". Adică au început să reia sistematic *întreg materialul* care se pretează să fie recunoscut numai prin palpare : incastrele — cum sînt plăcuțele geometrice sau cele trei serii de cilindri și suporturi. Copiii, care lăsaseră de mult aceste piese, trecînd la alte exerciții mai grele, revin la cele trei suporturi pentru încastrare și, legîndu-se la ochi, încep să palpeze cilindrii și incastrele corespunzătoare, luînd adesea *toate cele trei* suporturi și amestecînd cilindrii din cele trei serii. Sau iau din nou plăcuțele geometrice și, cu ochii închiși, le pipăie cu grijă contururile, stau puțin și se gîndesc, căutînd profilul corespunzător al cadrelor. De multe ori, copiii se așază jos, pe covorașe, și pipăie de mai multe ori barele lungi de la un capăt la celălalt, ca și cum ar vrea să aprecieze cît de lungă este mișcarea brațului, sau, șezînd, împrăștie cuburile turnului roz și îl construiesc cu ochii legați.

Exercițiul muscular *reface,* deci, întreaga educație care, cu ajutorul văzului (așa cum se va arăta în paginile ce urmează), duce la aprecierea exactă a diferențelor de formă și dimensiune ale obiectelor.

Educația senzorială a gustului și a mirosului

Exercițiile senzoriale privind aceste simțuri sînt mai puțin atrăgătoare. Pot să spun numai că exercițiile analoage probelor obișnuite adoptate în psihometrie nu mi se par adecvate, cel puțin pentru copiii mici.

A doua încercare a noastră a constat în organizarea unor „jocuri ale simțurilor", pe care copiii să le poată repeta singuri. Dădeam copiilor să miroase violete proaspete și iasomie ; sau, în luna mai, utilizam trandafirii din vazele lor. După aceea, legam la ochi un copil, spunîndu-i : „Acum cineva îți va face daruri, îți va aduce flori". Un coleg apropia de nas un buchețel de violete, pe care copilul trebuia să le recunoască. Pentru a aprecia intensitatea senzației, se prezenta o singură floare sau mai multe flori.

Pe urmă, ne-a venit ideea mai simplă de a lăsa ca această operă educațională să o facă în cea mai mare parte ambianța însăși. De fapt, pentru ca mirosurile să excite simțurile, trebuie, înainte de toate, ca ele să existe — și cum ele nu există în jurul nostru cu necesitate ca lumina și zgomotul făcut de tot ce se mișcă —, ne-am gîndit să introducem în ambianță un anumit sistem de parfumuri, pe care să le facem apoi tot mai delicate.

Am atîrnat pe pereți ca ornamente niște săculețe împodobite după tradiția chineză, în care am pus ierburi mirositoare din grădină, săpunuri

cu mirosuri naturale, ca cel de migdale și de levănțică, încît copiii să le simtă în jurul lor.

Abia mai tîrziu, după ce am cultivat ierburi mirositoare, aproape un întreg răzor, verde, pentru ca să nu atragă atenția culoarea, cum se întîmplă cu florile, care bat la ochi, am constatat că cel mai mare interes în căutarea diferitelor mirosuri îl au copiii de circa trei ani. Și, spre mirarea noastră, am văzut copilași aducîndu-ne unele ierburi pe care noi nu le-am cultivat și nici nu știam că au miros, dar, la insistența lor, mirosindu-le, am descoperit că au un miros delicat.

Terenul cultivat în felul acesta, în care uniformitatea culorii și mica deosebire a formelor izolau pînă la un anumit punct senzațiile olfactive, este un loc de „cercetare" și deci de exersare a simțului olfactiv. Atunci cînd atenția este educată să se exerseze în mod ordonat cu diferiți stimuli senzoriali, mirosul se poate exersa și el mai „inteligent" și poate deveni un instrument de explorare a ambianței.

În ce măsură mirosul este „ajutorul" natural al *gustului* în alimentație, ni s-a dovedit mai clar la copiii mai mici, prin capacitatea lor de a alege sau de a „refuza" unele alimente. Partea aceasta a educației se confundă cu viața vegetativă, însă este atît de delicată încît merită un tratament special. De fapt, dacă ne gîndim că gustul nu înregistrează decît cele patru senzații gustative mai simple, rezultă că sediul natural al exercitării mirosului este gustarea.

A face pe copii să distingă senzațiile exclusiv gustative prin cunoașterea celor patru gusturi fundamentale este un fapt care trezește un interes indiscutabil. Gustul dulce și gustul sărat sînt ambele plăcute; și gustul amar este căutat pentru formarea experienței, iar gustul acru, mai ales cînd e vorba de diferite fructe, este perceput după diferitele sale grade.

Odată ce am trezit interesul asupra gusturilor și asupra limitării lor atît de nete, lumea mirosurilor se distinge mai limpede după varietatea foarte mare a senzațiilor mixte, olfactiv-gustative, care se experimentează în alimentație prin lapte, pîine proaspătă sau uscată, supă, fructe etc. La rîndul lor, senzațiile tactile ale limbii, ca acelea pe care le produc substanțele astringente, uleioase etc., se disting de cele gustative și olfactive prin participarea inteligenței, care este o adevărată explorare de sine și a ambianței.

Metoda care constă în a-i pune pe copii să atingă cu limba o anumită substanță amară, acră, dulce, sărată, cum se obișnuiește în esteziometrie (măsurarea sensibilității), a fost aplicată la copiii de cinci ani, care se pretau la astfel de cercetări, văzînd în ele un joc, distrîndu-se cînd își clătesc gura, fără să-și dea seama că sînt supuși unor experimente pe care adultul le îmbracă în haina solemnă a științei. Pe cînd copiii mai mici se mărgineau, cu seriozitate, să caute parfumurile, pe care natura le-a împărțit cu măsură diverselor ierburi de pe pajiști.

Material : cilindrii de încastrat și blocurile

Perfecționarea în distingerea dimensiunilor numai cu ajutorul percepțiilor vizuale

Seriile prezintă deosebiri în dimensiuni :

— o serie variază printr-o singură dimensiune (înălțimea) ;
— o altă serie variază, gradat, prin două dimensiuni (diametrul) ;
— o altă serie variază prin toate trei dimensiunile.

Incastrele-cilindri. Sînt trei suporturi masive de lemn, de culoare naturală, acoperite cu lac transparent. Toate trei sînt identice ca formă și ca dimensiuni (lungimea 55 cm, înălțimea 6 cm, lățimea 8 cm). Fiecare suport este prevăzut cu zece cavități pentru *zece piese de încastrat,* piese care constau din niște cilindri netezi și lunecoși, ce se pot manipula cu ajutorul unui bulb pe care îl au în partea de sus, putînd fi introduși și scoși ușor din găurile practicate în suport, adaptate fiecare, perfect și exclusiv, unui singur cilindru din garnitură.

Suportul cu cilindrii respectivi, în ansamblu, seamănă cu obișnuitele prisme în care se păstrează greutățile pentru cîntare.

Între cilindrii ascunși în cele trei suporturi, există însă o diferență gradată regulat :

1) La primul suport, toți cilindrii au același diametru, dar înălțimea diferă : cel mai scund are 1 cm, iar ceilalți cresc fiecare cu cîte jumătate de centimetru, pînă la al zecelea, care are 5,5 cm.

2) La al doilea suport, toți cilindrii au aceeași înălțime, însă diametrul descrește regulat : cel mai subțire are 1 cm, iar la ceilalți diametrul crește cu cîte o jumătate de centimetru, ultimul avînd 5,5 cm.

3) În sfîrșit, la al treilea suport, cilindrii scad în toate cele trei dimensiuni, însumînd diferențele întîlnite la celelalte două suporturi precedente.

Copiii iau, la început, un singur suport, deci trei copii pot fi ocupați în același timp cu incastrele.

Exercițiul este identic la toate trei. Suportul se așază pe măsuță, se scot cilindrii și se amestecă ; apoi se încearcă să se pună fiecare în cavitatea corespunzătoare, căutîndu-i locul. (Exercițiul este fundamental, încît ar trebui să se utilizeze trei măsuțe, care să aibă cîte o îngrăditură pentru cilindrii scoși afară.) „Controlul erorii" constă în această corespondență exactă dintre volumul cavității și volumul unicului cilindru care poate intra perfect în ea.

Într-adevăr, la primul suport, spre exemplu, dacă un copil greșește în alegerea cavității, un cilindru va cădea în fundul unei cavități prea adînci, iar un altul va ieși în afară, cavitatea nefiind destul de adîncă ; neregularitatea care rezultă de aici, vizibilă și palpabilă, va deveni un control absolut și material al erorii comise. De aici, necesitatea de a mînui cu atenție obiectele, de a încerca de mai multe ori așezarea lor, pînă cînd toate ajung la loc, la același nivel al suportului.

Încă mai vizibilă este eroarea la suportul al doilea. Acesta este aparent identic cu cel dintîi, însă, dacă se observă atent, este diferit. Toți cilindrii au aceeași înălțime, dar diametrul lor diferă treptat de la cel dintîi pînă la cel din urmă, de la cel cu diametrul cel mai mic, pînă la cel cu diametrul cel mai mare ; adică avem aici cilindri mai subțiri și mai groși, în loc de mai înalți și mai scunzi, ca înainte. Dacă, prinzîndu-i de bulbul care servește la mînuirea lor, se introduce un cilindru prea subțire față de spațiul în care intră, eroarea poate trece în primul moment neobservată, și continuînd să introducem cilindri cu diametre mai mici decît diametrul cavității, putem avea un timp iluzia că e bine ; dar, la urmă, va rămîne fără loc un cilindru, pe care *nu-l mai putem introduce nicăieri*, un cilindru pe dinafară.

Aici, eroarea este absolută, încît iluzia pe care am avut-o multă vreme dispare imediat. Atenția este atrasă de o problemă evidentă : trebuie să scoatem toți cilindrii pe care i-am așezat greșit și să căutăm din nou să-i punem pe toți la locul lor.

La al treilea suport, întru totul asemănător, cilindrii sînt gradați după toate dimensiunile : ei variază nu numai în diametru, ca la al doilea suport, ci și în înălțime ; deci, unii sînt mai mari, alții mai mici, avînd aceeași formă, însă dimensiuni diferite. Și cu acest suport, care se pretează la controlul material al erorii, se face un exercițiu analog.

Cele trei blocuri cu cilindri de încastrat, deși la prima vedere nu se deosebesc, prezintă copilului care lucrează cu ele deosebiri minime și toate trei îl interesează din ce în ce mai mult, pe măsură ce el le descoperă. Consecința este că el repetă exercițiul, care perfecționează capacitatea ochiului de a percepe diferențele, ascute puterea de observație, ordonează și călăuzește sistematic atenția, incită raționamentul, care se oprește asupra erorii, caută soluția și, s-ar putea spune, acaparînd personalitatea psihică a copilului, cu ajutorul simțurilor, îi dă putința de a face un exercițiu constant și profund.

Blocurile. Trei serii de blocuri, avînd o înfățișare exterioară cu totul diferită, sînt și ele gradate pe cele trei dimensiuni.

Blocurile sînt piese mari de lemn, vopsite în culori vii, alcătuind trei sisteme, care se numesc :

— sistemul barelor și lungimilor ;

— sistemul prismelor ;
— sistemul cuburilor.

Barele au aceeaşi secţiune pătrată, cu latura de 25 mm, şi sînt vopsite în roşu. Între ele este o diferenţă de lungime de zece centimetri : cea mai lungă are un metru şi cea mai scurtă un decimetru.

Pentru a manevra aceste obiecte lungi şi incomode, copilul este obligat să se mişte cu tot corpul, să meargă înainte şi înapoi, pentru a le transporta şi a le aşeza unul lîngă altul, după lungime, în aşa fel, încît toate împreună să fie dispuse ca ţevile unei orgi.

Exerciţiul se face pe jos, după ce copilul a întins un covoraş destul de mare ca să fie suficient loc şi pentru persoana lui, şi pentru toate obiectele. După ce au fost aşezate în ordinea lungimii, barele se amestecă şi se aşază din nou în aceeaşi ordine, de cîte ori simte nevoia copilul. Un exerciţiu asemănător pe covoraş se face şi cu seria de zece prisme de culoare maro, toate de aceeaşi lungime (20 cm), însă cu o secţiune pătrată care variază, cea mai mare avînd latura de 10 cm, iar cea mai mică de 1 cm. Prismele se aşază una lîngă alta, după grosime, ca treptele unei scări.

În sfîrşit, seria de zece cuburi de culoare roz viu, cu muchia crescînd de la 1 la 10 cm, cuprinde obiecte care diferă prin toate cele trei dimensiuni, de la cubul *cel mai mic* la *cel mai mare*. Se aşază pe covor mai întîi cubul cel mai mare, apoi, în ordinea mărimii, toate celelalte, construindu-se un fel de turn. După ce a fost construit, turnul este răsturnat şi se construieşte din nou.

Efort şi memorie musculară. Copiii apucă blocurile cu o singură mînă. Mîna unui copil de trei ani sau de trei ani şi jumătate poate cuprinde cu greu blocurile groase de zece centimetri. Mai ales prisma cu latura de doi decimetri este grea pentru copil. De aceea, el face eforturi cu mîna lui mică, ce se întinde şi se întăreşte. Prinzînd toate blocurile maro în exerciţii repetate, mîna sfîrşeşte prin a lua automat exact poziţia necesară pentru a apuca perimetrul respectiv, de 10 cm, de 9, de 8, de 7, de 6, de 5, de 4, de 3, de 2, de 1 cm, adică memoria musculară se fixează în raport cu gradaţii precise de perimetru. Acelaşi exerciţiu se repetă şi cu blocurile roz. Aici există un alt mijloc de perfecţionare : cubul mai mic decît cel precedent trebuie aşezat în centrul suprafeţei celui mai mare, păstrînd o margine de 1 cm de jur împrejur. Braţul şi mîna trebuie deci să se supună acestei intenţii precise, adică să facă o mişcare intenţionată precisă. Cea mai grea dintre mişcări este aceea cu cubul cel mai uşor, cu muchia de 1 cm : braţul trebuie să aibă destulă siguranţă ca să poată aşeza acest obiect mic în centrul celui de sub el, dovadă atenţia încordată a copilului şi sforţarea lui vizibilă.

Fără îndoială că în exerciţiile cu incastrele şi cu blocurile se ascute simţul văzului, care încetul cu încetul poate să distingă deosebiri pe care la început nu le putea vedea.

Cînd copilul lucrează cu toate cele trei suporturi împreună (copiii fac cu ele un triunghi şi răstoarnă la mijloc cilindrii amestecaţi din toate cele trei serii), el începe un exerciţiu de raţionament şi de memorie, pentru că actul de a compara cilindrii este mai complex, implicînd şi memoria seriei din care ei fac parte, deci şi a suportului unde vor trebui încastraţi

fiecare. În aceasta constă farmecul exercițiilor : mica inteligență este solicitată la o muncă intensă și ea face un efort natural și plăcut, pe măsura capacității sale.

Și în exercițiul cu blocurile, tot simțul vizual se exersează cu precădere în recunoașterea gradațiilor și în remarcarea eventualelor greșeli, cum ar fi : țevi de orgă deplasate, sau un șir de trepte neregulate, sau un turn cu umflătură, pentru că un cub mai mare a nimerit între două mai mici. Toate acestea izbesc ochiul, care este atras și de culorile vii și strălucitoare. Toate contribuie să atragă ochiul, spre a recunoaște eroarea săvîrșită, și mîna, spre a o corecta.

Concomitent cu exersarea ochiului, intervine o *activitate* motorie, pentru a lucra cu obiecte foarte mici, care trebuie mutate din loc (cilindrii din suporturi) sau pentru a transporta și așeza la locul lor blocuri mari de lemn. Exersarea simțurilor se face deci prin „mișcări" care se coordonează, în conformitate cu realizarea unui scop conștient. După observațiile făcute, tocmai *această mișcare,* așa cum am spus, ajută atenția *să se concentreze* constant într-un exercițiu repetat.

Dacă luăm în considerare diferențele privitoare la cele trei serii de blocuri, vom găsi că între ele există o proporție matematică.

Astfel, cele zece bare reprezintă seria numerelor :

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Cele zece prisme de aceeași lungime, dar care variază după secțiunea pătrată, reprezintă pătratele numerelor :

$1^2, 2^2, 3^2, 4^2, 5^2, 6^2, 7^2, 8^2, 9^2, 10^2.$

În sfîrșit, cele zece cuburi care variază după trei dimensiuni reprezintă numere la cub :

$1^3, 2^3, 3^3, 4^3, 5^3, 6^3, 7^3, 8^3, 9^3, 10^3.$

Faptul că aceste proporții sînt accesibile numai senzorial este adevărat, însă mintea se exercită pe fundamente exacte, de așa natură încît ele pregătesc aptitudinile matematice.

Pentru copil, exercițiile cele mai ușoare sînt cele cu cuburile (diferențe maxime), și cele mai grele — cu barele (diferențe minime).

În clasele elementare *, cînd îl va interesa aritmetica și geometria, copilul va lua din nou blocurile folosite în prima copilărie, le va studia din nou în proporțiile lor relative, aplicînd știința numerelor.

Materialul pentru culori

Materialul care conduce la recunoașterea culorilor (educația simțului cromatic) l-am stabilit după o lungă serie de încercări cu copiii normali. (La institutul pentru deficienți foloseam, așa cum am spus mai sus, *incastre* de lemn, care constau în multe serii de fise colorate.) Materialul definitiv constă din tăblițe pe care sînt înfășurate fire de mătase viu colorate. Tă-

---

* În clasele elementare Montessori. (*Nota trad.*)

blițele au la cele două extremități rame care ies în relief pe ambele fețe, pentru ca mătasea să nu se uzeze frecîndu-se de măsuță și pentru ca piesele să poată fi manipulate fără să se atingă mătasea, care rămîne astfel curată un timp mai îndelungat.

Am ales nouă culori, fiecare în șapte nuanțe de intensitate diferită ; în total există, deci, 63 de tăblițe colorate. Culorile sînt : gri (de la negru pînă la alb), roșu, portocaliu, galben, verde, albastru-închis, violet, maro și roz.

Exerciții. Se aleg trei culori cu nuanțele cele mai vii (de exemplu, roșu, albastru și galben), în cîte două exemplare, și se așază pe masă în fața copilului. Prezentîndu-i o culoare, i se cere să caute printre culorile amestecate pe cea identică. Astfel, copilul înșiră tăblițele două cîte două, în perechi de aceeași culoare. După aceea, se sporește treptat numărul tăblițelor colorate, pînă cînd sînt prezentate nouă culori, adică optsprezece tăblițe. La urmă, în loc să alegem culorile cele mai vii, vom alege nuanțele cele mai închise sau mai deschise.

Se prezintă după aceea două sau trei tăblițe din aceeași culoare, însă de intensități deosebite, alegînd, spre exemplu, pe cea mai deschisă, pe cea mijlocie și pe cea mai închisă dintre nuanțe, pe care copilul le așază în ordinea gradației ; tot astfel se procedează și cu restul gradațiilor celor nouă culori.

Pe urmă, se așază în fața copilului nuanțele amestecate a două culori deosebite (de exemplu, roșu și albastru). Grupurile trebuie *separate* și așezate fiecare în ordinea gradației ; se procedează la fel în continuare, oferind culori tot mai asemănătoare, amestecate (albastru și violet, galben și portocaliu).

În una din „Casele copiilor", am văzut practicîndu-se cu mult interes și cu o *rapiditate* surprinzătoare următorul joc : conducătoarea așază pe masa în jurul căreia stau cîțiva copii atîtea grupuri de nuanțe, adică atîtea culori, cîți copii sînt, de exemplu, trei ; ea atrage atenția copiilor să observe bine culoarea care i-a revenit sau pe care a ales-o fiecare, apoi amestecă toate grupurile pe masă. Fiecare dintre copii alege repede din acest amestec toate gradațiile culorii sale, le strînge grămadă și după aceea le așază în ordinea nuanțelor, încît ansamblul face impresia unei panglici cu culori nuanțate.

Într-o altă „Casă", am văzut copii luînd întreaga cutie cu cele 63 de culori, răsturnînd-o pe masă, amestecînd îndelung tăblițele, pentru ca apoi repede să le grupeze din nou și să le așeze în ordinea gradațiilor, construind pe masă un fel de mic covor, frumos colorat și nuanțat.

Copiii izbutesc să-și însușească curînd o îndemînare ce ne uimește. Cei de trei ani reușesc să așeze după nuanțe toate culorile.

Se poate experimenta și *memoria culorilor*, arătînd unui copil o culoare și cerîndu-i să se ducă și să aleagă, de pe o masă mai îndepărtată, unde se găsesc înșirate toate culorile, pe cea identică. Copiii reușesc să facă acest exercițiu, comițînd puține greșeli. Acest exercițiu atrage mai ales copiii de cinci ani. Acestora le place foarte mult să compare două culori și să stabilească dacă sînt sau nu identice.

Cunoştinţe senzoriale de geometrie. Incastrele plane şi formele geometrice

Primul material: incastrele plane de lemn (istoric). La şcoala pentru deficienţi, mi-am procurat astfel de incastre în forma utilizată de iluştrii mei predecesori, adică am suprapus două tăbliţe — una dedesubt, intactă, iar a doua, deasupra, perforată, pentru a se putea încastra diferite figuri; în formele scobite, trebuia să se pună figuri de lemn perfect corespunzătoare, care, pentru a putea fi mînuite mai uşor, erau prevăzute cu un buton de alamă.

Séguin utiliza o stea, un dreptunghi, un pătrat, un triunghi şi un cerc, colorate în mod diferit, aşa încît culorile se îmbinau cu formele, iar scobiturile erau toate practicate în aceeaşi tăbliţă de lemn.

La şcoala mea pentru deficienţi, am înmulţit exemplarele, unele urmînd să fie utilizate pentru culori şi altele pentru forme. Incastrele pentru culori erau nişte discuri, iar cele pentru forme erau de aceeaşi culoare (albastru-închis). Mi-am procurat un număr mare de tăbliţe în mai multe culori nuanţate, grupînd, tot aşa, mai multe figuri pe aceeaşi tăbliţă rigidă, de pe care nu se puteau scoate.

Dar în noile mele experienţe cu copii normali, după mai multe încercări, am exclus cu totul incastrele plane pentru *culori*, întrucît acest material nu oferea nici un control al erorii, copiii trebuind să *acopere* culoarea de comparat.

Materialul definitiv. Am păstrat în schimb incastrele plane pentru forme, dar am modificat materialul, separînd figurile şi prevăzînd astfel pentru fiecare obiect de încastrat un simplu cadru, în care obiectul se îmbucă perfect, aproximativ aşa cum fac tîmplarii, cînd confecţionează piese care se suprapun exact, dînd astfel o primă dovadă de îndemînare.

Fiecare tăbliţă de formă diferită (pătrată, dreptunghiulară, circulară, triunghiulară, trapezoidală, ovală etc.) are o culoare de un albastru azuriu, obţinută cu vopsea lucioasă, în timp ce ramele, cîte una pentru fiecare piesă, sînt de formă pătrată, toate egale ca dimensiune şi de culoare albă. În felul acesta, piesele separate se pot aşeza în combinaţii variate, iar grupurile pot fi mai numeroase, fiind uşor de aşezat ramele pătrate una lîngă alta.

Pentru a fixa împreună aceste grupuri, mi-am procurat planşete de lemn care pot cuprinde cîte şase pătrate (tăbliţe), deci şase figuri aşezate trei cîte trei. Culoarea albastră a acestor planşete de lemn se poate vedea atunci cînd ramele rămîn la locul lor şi tăbliţele sînt scoase, fondul care apare fiind de aceeaşi formă şi culoare ca înseşi tăbliţele.

Pentru exerciţiile de la început, mi-am procurat un gherghef constituit dintr-o planşetă dreptunghiulară, de dimensiunea tăbliţelor descrise mai sus (cu tot cu rame), vopsită în albastru-închis, împrejmuită cu o margine înălţată cu circa jumătate centimetru (6 mm) şi lată de doi centimetri. Pe această margine se fixează cu balamale un capac în formă de ramă, construit din beţişoare de circa doi centimetri grosime, care se încrucişează în aşa fel încît să formeze un cadru ce se suprapune exact peste cel de

dedesubt, împărțindu-l în șase pătrate egale, printr-o șipcă transversală și două longitudinale. Acest capac ferestruit este prins cu un mic pivot și se fixează în față cu un zăvoraș.

Pe fundul albastru, se pot grupa perfect șase tăblițe pătrate, cu latura de 10 cm, groase de 6 mm, care sînt *fixate* cu ajutorul capacului, atunci cînd acesta este închis, pentru că fiecare din bețișoarele care formează ferestrele se suprapune peste laturile extreme a două tăblițe alăturate, astfel că acestea rămîn bine fixate, iar ansamblul se poate mînui ca o singură piesă.

Acest gherghef, pe lîngă avantajul planșetelor descrise, adică acela de a permite toate combinațiile posibile de figuri geometrice, prin mutarea tăblițelor, mai are și avantajul că asigură imobilitatea fiecărei rame în parte.

Marginea și ramele externe și interne ale gherghefului sînt vopsite cu email alb, iar piesele de încastrat (figurile geometrice plane) sînt albastre, ca și fondul gherghefului.

Mi-am mai procurat alte patru tăblițe, tot de culoare albastră, pentru că adoptarea lor permite gherghefului să-și reducă conținutul la o singură figură geometrică sau la două, trei, patru și cinci figuri geometrice, în loc de șase. Măsura este foarte indicată la început, deoarece oferă posibilitatea de a prezenta numai două sau trei figuri contrastante, sau cel puțin foarte diferite ca formă (de exemplu, un cerc și un pătrat ; sau un cerc, un pătrat și un triunghi echilateral).

În felul acesta, se pot înmulți posibilitățile de combinare.

După aceea, am pregătit un dulăpior, care poate fi confecționat din carton sau din lemn, cu șase rafturi. De fapt, este vorba de o cutie, la care partea din față se poate lăsa în jos ; cele șase planșete suprapuse, care lunecă pe mici suporturi laterale, pot conține fiecare cîte șase tăblițe. În primul raft, am așezat patru tăblițe pline și două cu figuri : un trapez și un romb. În raftul al doilea, un pătrat și cinci dreptunghiuri cu aceeași înălțime și cu lățimea descrescîndă. În al treilea, șase cercuri cu diametrul descrescînd. În al patrulea, șase triunghiuri. În al cincilea, poligoane, de la pentagon la decagon. În al șaselea, diverse figuri curbe : elipse, ovale etc. și o figură cu formă de floare (patru arcuri încrucișate).

Cele trei serii de cartonașe. La acest material am anexat cartonașe albe, pătrate, cu latura de 10 cm. Pe o *primă serie,* este lipită cîte o figură geometrică din hîrtie de culoare albastră, ca aceea a pieselor de încastrat, care repetă, ca dimensiune și formă, toate figurile geometrice ale colecției. Pe o *a doua serie* de cartonașe egale este lipit *conturul,* tot în albastru, al figurilor geometrice de mai sus, chenarul fiind lat de 1 cm. Pe o *a treia serie* de cartonașe egale s-a *desenat, cu o linie neagră,* conturul care reproduce aceleași figuri ca dimensiune și formă. Această idee o regăsim la Séguin.

Prin urmare, avem : ghergheful, colecția de tăblițe și o colecție de *trei serii* de cartonașe.

Exercițiul cu incastrele. El constă în a prezenta copilului gherghef ul cu diferite figuri, în a lua piesele, a le amesteca pe măsuță și a-i cere să le așeze din nou la locul lor.

Acest joc este accesibil și copiilor sub trei ani și atrage îndelung atenția copilului, deși mai puțin decît incastrele formate din corpuri geometrice. N-am văzut niciodată repetarea acestui exercițiu mai mult de cinci-șase ori consecutiv.

Copilul, de fapt, cheltuiește multă energie în acest exercițiu : el trebuie să *recunoască* forma și să o observe îndelung. La început, mulți izbutesc, prin încercări, să încastreze piesele, încercînd, spre exemplu, să așeze, pe rînd, un triunghi într-un trapez, într-un dreptunghi etc. Sau, cînd iau un dreptunghi și recunosc locul unde să-l pună, totuși îl așază cu latura mai lungă peste cea scurtă, și numai după multe încercări reușesc să găsească locul exact. După trei sau patru încercări succesive, copilul recunoaște cu o *extremă* ușurință figurile geometrice și așază incastrele cu o siguranță însoțită de o expresie de nepăsare, de *dispreț pentru acest exercițiu prea ușor.*

Acesta este momentul în care copilul poate începe „observarea" metodică a formelor, mutînd așa cum trebuie tăblițele pe gherghef și trecînd de la contraste la analogii. Atunci exercițiul devine ușor, copilul obișnuindu-se să recunoască figurile și să așeze fără eforturi și fără greșeli piesele de încastrat la locul corespunzător.

În prima fază, adică aceea a *tentativelor,* în care se prezintă copilului figuri cu formă contrastantă, *recunoașterea* este foarte mult ajutată dacă senzația vizuală este asociată cu senzații tactile și musculare. Eu îl pun pe copil să atingă cu *indicele mîinii drepte* atît contururile piesei, cît și ale cavității cu aceeași formă, în care ea se va încastra, și am grijă ca acest procedeu să devină o *obișnuință* a copilului. Lucru destul de ușor de obținut în practică, pentru că celor mici le place mult să *atingă* totul ; unii copii care încă nu recunosc o figură *privind-o,* o recunosc cînd o *pipăie,* adică făcînd mișcarea necesară pentru a urmări conturarile. Ei se încurcă atunci cînd e vorba să încastreze o piesă, pe care o întorc pe toate fețele, dar îndată ce *pipăie* cele două contururi, ale piesei și ale cadrului, reușesc. Fără îndoială că asocierea simțului *tactil-muscular* cu cel *vizual ajută* într-o măsură foarte însemnată *perceperea* formelor, pe care le fixează în memorie.

În exercițiile de felul acesta, controlul erorii este absolut, întocmai ca la incastrele corpurilor geometrice, pentru că figura nu poate intra decît în cavitatea corespunzătoare ; copilul, deci, se poate exersa *singur* și poate să-și facă o proprie autoeducație senzorială în ceea ce privește recunoașterea formelor *.

Exerciții cu cele trei serii de cartonașe

Prima serie. Se dau copilului cîteva cartonașe cu figuri pline și piese de încastrat (adică figurile centrale, fără tăblița prevăzută cu locașuri) corespunzătoare figurilor. Obiectele se amestecă. Copilul trebuie să le așeze

* Și pentru acest motiv, M. Montessori a fost considerată drept precursoare a mașinilor de învățat. (*Nota trad.*)

în şir pe măsuţă, ceea ce îl distrează foarte mult, şi apoi să suprapună piesele pe figurile corespunzătoare. Aici controlul îl face ochiul : copilul trebuie să *recunoască* figura şi să pună peste ea piesa perfect, în aşa fel încît s-o acopere şi s-o facă să dispară. Ochiul copilului joacă rolul cadrului după care el se orienta *material* * înainte, pentru a îmbina cele două piese. Afară de aceasta, copilul trebuie să se obişnuiască să *atingă* contururile figurilor pline ca simplu exerciţiu (şi el face totdeauna cu plăcere mişcări), iar după ce a suprapus piesa, pipăie în continuare, de jur împrejur, ca şi cînd ar *potrivi* cu degetul suprapunerea, pentru ca ea să fie desăvîrşită.

Seria a doua. Se dă copilului un teanc de cartonaşe, împreună cu grupul de piese de încastrat, care corespund cu figurile *desenate* cu linii albastre.

Seria a treia. Se prezintă copilului piesele şi cartonaşe avînd figurile trasate cu linii negre, ca mai sus.

Prin urmare, copilul se pregăteşte pentru a interpreta cu ochiul contururile figurilor desenate şi, totodată, îşi pregăteşte mîna, pentru a desena figurile respective prin mişcările pe care le face.

Exerciţii pentru distingerea sunetelor

Educarea auzului se leagă în special de raporturile subiectului cu o ambianţă în mişcare, singura care poate produce sunete şi zgomote. Acolo unde totul rămîne nemişcat, domneşte tăcerea absolută. Auzul este deci un simţ care poate înregistra percepţii numai atunci cînd în jurul subiectului intervin mişcări.

O educaţie a auzului, cînd pleacă de la „imobilitate" spre a ajunge la perceperea zgomotelor sau a sunetelor provocate de mişcare, pleacă de la „tăcere".

Vom arăta mai tîrziu importanţa (multilaterală) acordată în metoda noastră „tăcerii", care devine controlul inhibiţiei voluntare a mişcărilor, a cărei consecinţă este.

Tăcerea este urmarea unor „eforturi colective", pentru că, dacă vrem ca într-un mediu să fie tăcere, trebuie ca toate lucrurile (sau persoanele) care se află în acel mediu să păstreze o imobilitate absolută.

Urmărirea scopului de a obţine tăcerea trebuie să deştepte, negreşit, un viu interes, şi lucrul se întîmplă efectiv la copii, de vreme ce această „urmărire în sine" le oferă satisfacţie (analiza factorilor independenţi).

Simţul auzului ne oferă o idee clară şi despre ce înseamnă prima şi fundamentala educaţie a simţurilor : ea constă în „a ne face să auzim mai bine".

Auzim mai bine (ajungem la o mai mare ascuţime auditivă) atunci cînd simţim zgomote „mai slabe" decît înainte. Prin educaţia simţurilor ajungem astfel să putem sesiza stimuli minimi, şi cu cît va fi mai „slab

* Pipăind cu degetele. (*Nota trad.*)

sunetul“ perceput, cu atît va fi mai mare capacitatea senzorială. Educația simțurilor duce la un progres esențial în aprecierea „minimală“ a stimulilor externi.

De exemplu, un suferind de surditate parțială (așa cum a demonstrat în chip magistral Itard) se poate educa să perceapă zgomote mai slabe decît cele pe care era în stare să le perceapă înainte de a-și antrena auzul prin educație. Auzul lui poate fi perfecționat încetul cu încetul încît să perceapă zgomotele medii pe care le simte un om normal care nu a beneficiat de o educație auditivă.

Pe această bază, Itard, printr-o succesiune de stimuli, care pleacă de la un contrast și ajunge treptat la diferențe minime, a izbutit să-i facă pe mulți surzi parțiali să audă o persoană care vorbește și deci să vorbească ei înșiși, vindecînd astfel un mare număr de muți.

Un alt principiu al educației senzoriale se întemeiază pe „sesizarea“ diferenței dintre stimuli.

Aceasta presupune ca pregătire pedagogică o „clasificare“ a diferitelor grupuri de senzații, apoi o gradare a fiecărui grup care este practic susceptibil de a fi eșalonat pe grade.

Aici putem distinge în primul rînd zgomotele de sunete, începînd cu diferențele contrastante și ajungînd la diferențe imperceptibile ; apoi, timbrul deosebit al sunetelor care au o sursă deosebită, ca vocea omenească și instrumentele ; în sfîrșit, gama sunetelor muzicale.

În rezumat, pentru a stabili deosebirile fundamentale, vom forma patru categorii de senzații auditive provenind :

— din tăcere ;
— din vocea omenească ;
— din zgomote ;
— din muzică.

Lecțiile de tăcere sînt exerciții separate, independente ; ele au un efect practic important asupra disciplinei.

Analiza sunetelor în cazul limbajului este un exercițiu legat de învățarea alfabetului.

Pentru zgomote, există, în sistemul nostru de azi, un material îndrumător destul de simplu și de primitiv : o serie de cutii de lemn (sau de carton) identice două cîte două, pregătite în așa fel încît, așezîndu-le în serie, să dea zgomote gradate. Ca și alte materiale senzoriale, cutiile se amestecă și apoi se formează perechi din cele care, atunci cînd sînt scuturate, produc un zgomot identic ; la urmă, încercînd să se evalueze diferențele dintre cutiile unei serii, se așază, pe baza acestui criteriu, obiectele după o scară gradată.

Pentru educarea simțului muzical, s-a adoptat o serie de clopoței construiți cu multă grijă sub îndrumarea Annei Maccheroni. Clopoțeii, fiecare cu piedestalul său și separați unii de alții, sînt identici, însă dacă sînt loviți cu un ciocănel, scot următoarele note :



astfel că singura diferență perceptibilă este aceea dintre sunete.

Clopoţeii, construiţi în două serii, pot fi deplasaţi, aşa că pot fi „amestecaţi", întocmai ca şi celelalte obiecte destinate educaţiei senzoriale.

Primul exerciţiu constă în mînuirea cu ajutorul piedestalului şi în lovirea fiecărui clopoţel cu ciocănelul, în recunoaşterea celor doi clopoţei care scot acelaşi sunet şi în alăturarea lor (se exclud clopoţeii care emit semitonuri). Urmează apoi aprecierea tonurilor scării muzicale, în succesiunea lor. În acest caz, educatoarea aşază în ordinea cuvenită clopoţeii dintr-o serie, lăsînd neordonată cealaltă serie. Acesta este tot un exerciţiu de asortare pe perechi, deoarece constă în a face ca unul din clopoţeii fixaţi în serie să emită sunete şi în a depista, prin încercări repetate, printre clopoţeii seriei neordonate, pe cel corespunzător. În cazul de faţă, deci, asortarea pe perechi se orientează după o ordine determinată.

După ce urechea a fost educată îndeajuns să recunoască şi să memoreze succesiunea tonurilor întregi ale scării muzicale, copiii sînt în stare să pună clopoţeii — neordonaţi sau amestecaţi — în ordinea de succesiune a tonurilor cromatice, fără altă călăuză decît aceea a propriilor urechi muzicale, şi să introducă şi semitonurile.

După cum la celelalte sisteme de obiecte, numele era asociat cu senzaţia, după ce aceasta a fost percepută clar (senzaţia de neted, zgrunţuros, roşu, albastru etc.), tot astfel şi numele notei se asociază cu sunetul respectiv, după ce acesta a fost sesizat în mod cert.

Limita maximă la care ajunge copilul (de 6—7 ani) este recunoaşterea şi indicarea prin nume a unui sunet izolat.

La tonuri se adaugă după aceea semitonurile, care, pentru a nu risipi inutil energiile, se pot recunoaşte după suportul clopoţeilor, care este negru în loc de alb (aşa cum sînt clapele pianului) ; exerciţiul senzorial constă în aşezarea lor printre tonurile respective [1].

Nu trebuie să confundăm *educaţia senzorială* a simţului muzical, în cadrul tehnicii generale care o delimitează, cu educaţia muzicală *.

Exerciţiul de discernere a tonurilor se poate face fără să intrăm cîtuşi de puţin în domeniul muzicii, aşa precum în alt domeniu, de exemplu, în ştiinţă, *fizicienii* studiază vibraţiile materiei şi sub forma specială pe care o constituie producerea sunetelor muzicale.

Exerciţiul senzorial reprezintă *baza necesară* pentru educaţia muzicală. Copilul care a făcut un astfel de exerciţiu este *pregătit* în mod excelent pentru a înţelege muzica, şi deci pentru a face progrese mai rapide.

Nu este nevoie să spunem că, în cazul de faţă, tocmai muzica va continua şi va întări educaţia senzorială, după cum studiul picturii continuă să consolideze educaţia vizuală a culorilor etc. Însă baza exactă a unei „percepţii clasificate", care s-a pus în conştiinţa copilului ca o piatră fundamentală de încercare, are o valoare iniţială inestimabilă pentru progresul ulterior.

---

[1] În acest exerciţiu cu clopoţei, numărul maxim de repetiţii ale aceluiaşi exerciţiu într-un singur ciclu a fost de 200 la copiii de 6—7 ani.

* Vezi capitolul XXI, *Iniţierea în arta muzicală.* (*Nota trad.*)

Tăcerea

În școlile comune s-a crezut întotdeauna că tăcerea se obține la poruncă, fără să se reflecteze asupra semnificației cuvîntului, fără să se știe că se cerea „imobilitatea", aproape oprirea vieții pe tot timpul cît durează tăcerea. Tăcerea este suspendarea oricărei mișcări. Ea nu este, așa cum se credea de obicei în școli, suspendarea unor „zgomote care depășesc nivelul normal tolerat în mediul respectiv".

„Tăcerea", în școlile obișnuite, este echivalentă cu „încetarea gălăgiei" — oprirea unei reacții, negarea debandadei și a dezordinii.

Tăcerea însă poate fi înțeleasă și în mod pozitiv, ca o stare „superioară" ordinii normale a lucrurilor. Ca o inhibiție instantanee, care constă într-un efort, o încordare de voință, și care ne îndepărtează de zgomotele vieții obișnuite, ca și cînd ne-ar izola sufletul de chemările din afară.

Aceasta este tăcerea la care am ajuns în școlile noastre, tăcere adîncă, deși se păstrează într-o clasă de peste patruzeci de copii mici, între trei și șase ani.

O poruncă n-ar fi putut niciodată să producă minunata cucerire a unor voințe unite în voința de a inhiba orice gest, în acea epocă a vieții în care mișcarea pare irezistibilă, fiind caracteristica statornică a vîrstei.

Opera *colectivă* s-a realizat cu acei copii care erau obișnuiți să lucreze, fiecare pe seama lui, în căutarea unor satisfacții interioare.

Trebuie să-i învățăm pe copii ce înseamnă *tăcerea* : în acest scop, le cerem să facă mai multe exerciții de tăcere, care contribuie în măsură însemnată la surprinzătoarea capacitate a copiilor noștri de a păstra disciplina.

Atrag atenția copiilor asupra mea, care *rămîn tăcută.*

Mă așez în diferite poziții : în picioare, șezînd, însă *imobilă, tăcută.* Un deget care se mișcă poate produce un zgomot, fie chiar imperceptibil : aș putea să respir așa încît să se audă ; dar nu, totul este tăcere absolută. Nu este lucru ușor. Chem un copil și îl invit să se comporte ca mine ; el își potrivește un picior ca să ajungă la o poziție bună : iată un zgomot ! Își mișcă un braț, tîrșîindu-l, frecîndu-l imperceptibil de rezemătoarea fotoliului : este un zgomot ; respirația lui nu este încă tăcută, liniștită cu totul, absolut neobservabilă, ca a mea.

Cît durează aceste manevre și în timp ce expunerile mele scurte și incitante sînt întrerupte de imobilitate și tăcere, copiii stau încîntați, ascultînd și privind. Pe foarte mulți îi interesează faptul, pe care nu l-au observat niciodată, că se fac multe zgomote de care nu ne dăm seama și că există *mai multe grade de tăcere*. Există o tăcere *absolută*, atunci cînd nimic, absolut nimic nu se mișcă. Ei mă privesc uimiți cînd mă opresc dreaptă în mijlocul sălii și, într-adevăr, totul se petrece ca și cînd *n-aș fi acolo*. Atunci toți se iau la întrecere să mă imite și se silesc să facă la fel. Iar eu le atrag atenția că ici și colo un picior se mișcă aproape imperceptibil. Atenția copiilor se îndreaptă asupra tuturor părților corpului, cu o intensă hotărîre de a ajunge la imobilitate. În timp ce ei se exersează astfel, iată că se realizează cu adevărat o tăcere deosebită de aceea care se numește de obicei *tăcere* : pare că viața dispare treptat, că sala devine din ce în ce mai goală, ca și cînd nimeni nu ar mai fi acolo. Atunci începe

să se audă *tic-tac*-ul pendulei de pe perete : şi acel *tic-tac* pare că *creşte în intensitate,* pe măsură ce tăcerea devine tot mai desăvîrşită. De afară, din curtea care părea tăcută, iată că ajung diferite zgomote : o pasăre care ciripeşte, un copil care trece. Copiii rămîn fascinaţi de tăcerea aceea, ca de o cucerire reală a lor. „Iată — zice conducătoarea —, acum este o linişte totală, ca şi cînd aici n-ar mai fi nimeni".

Cînd ajungeam la acest grad de tăcere, închideam ferestrele şi făceam întuneric, spunînd copiilor : „Acum ascultaţi o voce slabă care vă strigă pe nume".

Atunci, dintr-o cameră alăturată aflată în spatele copiilor, prin uşa deschisă, îi chemam pe şoptite, însă lungind silabele, ca şi cum aş fi chemat pe cineva din depărtare, de pe un munte — şi această voce, aproape tainică, părea că ajunge la inima copiilor şi că le atrage sufletul. Toţi cei chemaţi se ridicau în tăcere, ferindu-se să nu atingă scaunul şi umblînd în vîrful picioarelor, atît de uşor încît aproape nici nu era simţit. Şi totuşi, pasul lui răsuna în tăcerea absolută, nici un moment întreruptă, în imobilitatea stăruitoare a tuturor celorlalţi. Copilul ajungea la uşă cu faţa veselă, făcînd cîteva salturi în odaia alăturată, înăbuşindu-şi scurtele izbucniri de rîs ; sau mă prindea de haină şi se lipea de mine ; sau se oprea să privească la colegii care încă aşteptau în tăcere. Cel chemat simţea că i s-a acordat un privilegiu, un dar, un premiu, deşi ştia că *toţi* vor fi chemaţi, „începînd cu copilul care păstrează cea mai desăvîrşită tăcere în sală". Astfel, fiecare dintre ei se silea să merite, printr-o ţinută desăvîrşită, chemarea de care era sigur. Am văzut odată o micuţă de trei ani silindu-se să înăbuşe un strănut şi reuşind. Ea îşi reţinea respiraţia în pieptul ei mic, care se zbuciuma — şi a rezistat, pînă la victorie.

Acest joc îi farmecă pe cei mici ; faţa lor concentrată, imobilitatea lor răbdătoare sînt o dovadă că ei încearcă o mare plăcere. La început, cînd sufletul copilului îmi era necunoscut, m-am gîndit să le arăt mici dulciuri şi mici jucării, promiţînd că le voi da *celui chemat,* crezînd că darurile pot constitui atracţia necesară pentru a obţine astfel de eforturi de la copii. Dar foarte curînd a trebuit să-mi dau seama că era inutil.

După ce învingeau eforturile, emoţiile şi bucuriile *tăcerii,* copiii ajungeau, la mine, ca nişte corăbii în port ; toate acestea îi făceau fericiţi — fericiţi de a fi simţit ceva nou şi de a fi obţinut o victorie. Aceasta era răsplata lor. Ei *uitau* că le-am promis dulciuri şi nu erau preocupaţi să ia obiectul care credeam eu că i-ar atrage. Aşa că am renunţat la acest mijloc inutil şi am văzut, cu mirare, că jocul repetat se perfecţiona tot mai mult, încît şi copiii de trei ani stăteau nemişcaţi şi tăcuţi tot timpul necesar pentru a chema şi a scoate din sală pe cei patruzeci de copii. Atunci mi-am dat seama că şi sufletul de copil are răsplata şi bucuriile sale spirituale. După exerciţii de felul acesta, mi se părea că ei mă iubesc mai mult ; cu siguranţă că au devenit mai ascultători, mai blînzi şi mai stăpîniţi. De fapt, ne izolaserăm toţi de lume şi petrecuserăm cîteva minute împreună, uniţi prin aceleaşi gînduri : eu dorind să vină la mine şi chemîndu-i, ei ascultînd, în tăcerea cea mai adîncă, vocea care se adresa personal fiecăruia, socotindu-l, în acel moment, cel mai bun dintre toţi !

Lecţia asupra tăcerii. Iată o lecţie care s-a dovedit foarte eficace pentru a învăţa pe copii ce înseamnă tăcerea desăvîrşită. Într-o zi, ducîndu-mă

la o „Casă a copiilor", am întîlnit în curte o mamă care își ținea în brațe fetița în vîrstă de patru luni, *înfășată*, așa cum încă se mai obișnuia în popor, la Roma, unde micuții sugari, înveliți și strînși astfel în fașele care modelează corpul lor plăpînd, se numesc *„pupi"* *. Micuța, liniștită și durdulie, părea întruparea păcii.

Am luat-o în brațe și ea a rămas nemișcată și cuminte. M-am apropiat cu micuța în brațe ; copiii din sală s-au repezit afară ca să mă întîmpine, cum fac de obicei, îmbrățișîndu-mi, pe întrecute, genunchii, cîteodată atît de violent, încît aproape că mă răsturnau. Eu am zîmbit, arătîndu-le *păpușa*. Ei au înțeles și săreau în jurul meu, privindu-mă cu ochi strălucitori de plăcere, dar fără să mă atingă, din respect pentru micuța pe care o țineam în brațe. Am intrat așa în sală, cu copiii strînși în jurul meu. Ne-am așezat pe scaune. Eu în fața lor, pe un scaun mare, nu pe scaunele micuțe, cum îmi era obiceiul. Adică m-am așezat solemn. Ei priveau la micuța mea, cu un amestec de gingășie și de bucurie : nimeni nu pronunțase încă nici un cuvînt. Eu am zis : „V-am adus o educatoare mică". Priviri surprinse, mirate, rîsete. „Da, o educatoare, pentru că nici unul dintre voi nu stă cuminte ca ea". Toți micuții se străduiau să stea nemișcați la locul lor. „Dar picioarele nimeni nu le ține nemișcate ca ea". Toți își potriveau picioarele cu grijă, ca să stea corect. Eu m-am uitat la ei și am zîmbit : „Da, dar nu vor sta nemișcate niciodată ca ale ei : voi le mișcați puțintel, ea însă deloc. Nici unul nu poate să fie ca ea". Copiii erau serioși, se vădea că s-a strecurat în ei convingerea că mica educatoare le este superioară ; cîte unul surîdea și părea să spună din ochi că tot meritul este al fașei. „Pe urmă, nici unul nu tace ca ea". Tăcere generală. „Nu se poate să stea cineva chiar așa de tăcut ca ea, pentru că . . . ascultați respirația ei . . . cît e de ușoară . . . apropiați-vă în vîrful picioarelor". Cîțiva s-au ridicat și s-au apropiat, încet, încet, în vîrful picioarelor, aplecînd capul și întorcînd urechea spre micuță. Tăcere mare. „Nici unul nu poate respira așa de tăcut ca ea". Copiii priveau uimiți — nu se gîndiseră niciodată că și atunci cînd stau nemișcați, fac zgomote și că tăcerea celor mici este mai adîncă decît tăcerea celor mari. Se străduiau aproape să nu mai respire. Eu m-am ridicat. „Plec, încet, încet" (umblam în vîrful picioarelor, fără să fac nici un zgomot). „Și totuși se aude ceva de la mine, oricît m-aș mișca de încet, se aude. Dar ea merge cu mine și nu face nici un zgomot ; ea, da, pleacă și e tăcută". Copiii au surîs mișcați, au înțeles adevărul și gluma din vorbele mele. Am restituit mamei *păpușa* pe fereastră.

În urma micuței se pare că a rămas o vrajă care învăluie sufletele : nimic nu este mai blînd în natură ca respirația neauzită a unui nou-născut. În comparație cu ea, devine palidă expresia lui Wordsworth cu privire la pacea tăcută a naturii : „Ce liniște, ce pace ! Unicul sunet : picătura de pe vîsla atîrnată".

Și copiii simt poezia tăcerii unei vieți umane pașnice care se naște ! [1]

---

* *Pupi*, pluralul de la *pupo* : marionetă (dialectal : *copil, bebeluș*). (*Nota trad.*)

[1] Tăcerea, devenind una dintre cele mai cunoscute caracteristici ale metodei Montessori, a fost adoptată în multe școli obișnuite și a ajuns să aducă cu ea ceva din spiritul montessorian. Datorită influenței sale, „tăcerea imobilității" a pătruns în manifestările publice de ordin social sau politic. (Notă a redacției italiene.)

IX. GENERALITĂŢI CU PRIVIRE LA EDUCAŢIA SIMŢURILOR

Metoda de educaţie senzorială a copiilor normali de la trei la şase ani pe care am înfăţişat-o mai sus nu reprezintă, desigur, perfecţiunea întruchipată, însă ea deschide, după părerea noastră, o cale nouă de investigaţie psihologică, prin care s-ar putea obţine rezultate însemnate.

Pînă acum, psihologia experimentală se preocupa de *perfecţionarea instrumentelor de măsură,* adică de gradarea stimulilor ; n-a existat însă o încercare capabilă *să pregătească metodic indivizii pentru senzaţii.*

Eu socotesc că, dimpotrivă, psihometria se va dezvolta cu adevărat mai mult prin pregătirea *individului,* decît a *instrumentului* de măsurat.

Trecînd însă peste atare interes pur ştiinţific, *educaţia simţurilor* prezintă un foarte mare interes *pedagogic.*

De fapt, noi ne propunem două scopuri în educaţia generală : unul biologic şi unul social ; cel biologic constă în a *ajuta* dezvoltarea naturală a individului, iar cel social, în a pregăti individul pentru mediul său (şi în acesta intră şi educaţia profesională, care îl învaţă pe individ să utilizeze mediul). Educaţia simţurilor este efectiv de cea mai mare importanţă în ambele sensuri : dezvoltarea simţurilor precede de fapt dezvoltarea activităţilor intelectuale superioare ; iar la copilul de la trei la şase ani, simţurile sînt în perioada formării.

Putem deci să *ajutăm* dezvoltarea simţurilor tocmai atunci cînd ele se află în această perioadă, gradînd şi adaptînd stimulii, aşa cum trebuie să se ajute şi formarea limbajului, *înainte ca el să se fi dezvoltat* complet.

Întreaga educaţie a primei copilării trebuie să se inspire din acest principiu : *sprijinirea dezvoltării naturale a copilului.*

Partea cealaltă a educaţiei, adică aceea care constă în a adapta individul la mediu, va avea precădere ulterior, cînd perioada dezvoltării intense a fost depăşită.

Cele două părţi sînt întotdeauna împletite, dar *preponderenţa* fiecăreia este determinată de vîrstă.

Perioada vieţii care se desfăşoară între trei şi şase ani cuprinde un interval de creştere fizică rapidă şi de *formare* a activităţilor psihice senzoriale. Copilul la vîrsta aceasta îşi dezvoltă simţurile, atenţia sa este deci îndreptată spre observarea ambianţei.

Atenţia lui este atrasă de stimuli, nu de rostul lucrurilor. De aceea, perioada în cauză este aceea în care trebuie să dirijăm metodic stimulii senzoriali, pentru ca senzaţiile să se dezvolte raţional şi să *pregătească* astfel baza necesară pentru construirea unei mentalităţi pozitive la copil.

Pe lîngă aceasta, prin educaţia simţurilor se pot *descoperi* şi *îndrepta* eventuale defecte, care trec astăzi încă neobservate în şcoli, cel puţin pînă cînd aceste defecte se manifestă în mod vizibil, adică atunci cînd *inadaptabilitatea la mediu* (surditate, miopie) *devine ireparabilă.*

Deci *educaţia fiziologică* pregăteşte direct *educaţia psihică,* perfecţionînd organele simţurilor şi căile nervoase ale proiecţiei şi ale asociaţiei.

Dar şi partea cealaltă a educaţiei, care priveşte adaptarea individului la mediu, este atinsă indirect, deoarece noi pregătim în felul acesta copilăria *umanităţii timpurilor noastre.* Oamenii civilizaţiei actuale sînt eminamente *observatori* ai mediului, dat fiind că trebuie să *utilizeze* la maximum toate bogăţiile sale.

Şi *arta* se bazează astăzi, ca pe timpul grecilor, pe observarea adevărului. Ştiinţa pozitivă progresează tocmai prin observaţie ; toate descoperirile şi toate aplicaţiile lor, care, începînd cu secolul trecut, au izbutit să transforme mediul civilizat, au fost realizate pe această cale. De aceea trebuie să pregătim noile generaţii pentru această *atitudine,* care devine necesară ca formă de viaţă civilizată modernă şi ca mijloc indispensabil pentru a continua cu eficacitate opera progresului nostru.

Noi am văzut că atît descoperirea razelor Röntgen, a undelor herziene, a vibraţiilor radiumului, cît şi aplicaţiile descoperirilor lui Marconi etc. s-au născut din observaţie. În nici o altă epocă, gîndirea, plecînd de la investigaţii pozitive, n-a adus şi n-a făgăduit atîta lumină în speculaţia filozofică şi în lumea spiritului, ca în epoca noastră. Înseşi teoriile asupra materiei au condus la concepţii filozofice după descoperirea radiumului.

S-ar putea spune că, pregătind *observaţia,* pregătim şi căile care duc la descoperiri spirituale.

Educaţia simţurilor, formînd *oameni observatori,* nu îndeplineşte numai un oficiu generic de adaptare la actuala fază a civilizaţiei ; ea pregăteşte *direct* şi pentru viaţa *practică.*

După părerea mea, pînă în momentul de faţă, noi ne-am format o idee foarte imperfectă despre trebuinţele vieţii practice. Am plecat totdeauna de la *idei,* pentru a *coborî la căile motorii.* Astfel, spre exemplu, educaţia s-a preocupat întotdeauna de instruirea *intelectuală,* şi numai în al doilea rînd de *executarea* acţiunilor materiale. În general, atunci cînd predăm, *vorbim* despre obiectul care ne interesează şi ne străduim să-l îndemnăm pe şcolar, după ce *a înţeles,* să efectueze o lucrare în legătură cu acel obiect. Adeseori însă şcolarul care *a înţeles ideea* întîmpină enorme

dificultăţi în efectuarea lucrării ce i se cere, pentru că în educaţia lui lipseşte un factor *de primă importanţă : perfecţionarea senzaţiilor.*

Pentru a ilustra acest principiu, să luăm cîteva exemple. Noi spunem unei bucătărese să cumpere peşte proaspăt ; ea înţelege ideea şi caută să o transforme în faptă. Dar dacă bucătăreasa nu şi-a exersat văzul şi mirosul pentru a şti după care semne se cunoaşte că peştele este proaspăt, nu va putea să execute ordinul primit.

Această lipsă devine încă mai evidentă în operaţiile culinare. Bucătăreasa poate să fie o ştiutoare de carte şi să cunoască de minune dozele şi duratele prescrise într-o carte de bucate ; va şti cum să efectueze operaţiile necesare pentru a aranja felurile de mîncare etc., dar atunci cînd va trebui să aprecieze, cu mirosul, momentul precis al coacerii sau, cu ochiul sau cu pipăitul, momentul cînd trebuie adăugat un anumit condiment, acţiunea va da greş dacă bucătăreasa nu are simţurile destul de pregătite. Ea va trebui să dobîndească această îndemînare printr-o *practică* îndelungată, iar această practică nu este altceva decît o *educaţie tardivă* a simţurilor, care adesea nu mai este eficace la adult.

Acelaşi lucru se poate spune despre munca manuală şi, în general, despre ucenicia practicată în toate artele şi meseriile. Fiecare trebuie să înveţe prin exerciţii repetate, iar a „învăţa" implică o educaţie a simţurilor care se realizează la o vîrstă înaintată. De exemplu, cei ce torc trebuie să dobîndească aptitudinea de a utiliza simţul tactil al degetelor, pentru a distinge firele ; cei care ţes sau brodează trebuie să dobîndească o însemnată capacitate vizuală, pentru a distinge particularităţile muncii lor, în special pentru a distinge culorile.

În sfîrşit, a învăţa o meserie, mai ales cînd ea este artistică sau pentru care se cere rafinament *, înseamnă a obţine o dezvoltare a simţurilor şi a mişcărilor mîinii, iar această mişcare a mîinii este ajutată de rafinarea simţului tactil.

Dacă această educaţie este efectuată la o vîrstă în care, în mod natural, perioada formativă s-a încheiat, ea va fi grea şi imperfectă. Secretul pregătirii pentru o meserie constă în utilizarea acestei perioade a vieţii, vîrsta de la trei la şase ani, în care există o tendinţă naturală de a perfecţiona simţurile şi mişcările.

Acelaşi principiu este aplicabil nu numai în cazul muncii manuale, ci şi în cazul tuturor profesiunilor superioare, legate de o muncă practică.

Ceva analog se întîmplă cu medicii. Studentul în medicină studiază teoretic simptomatologia pulsului — şi se duce la patul pacientului cu toată bunăvoinţa de a o pune în practică, însă, dacă degetele lui nu ştiu să sesizeze fenomenul, studiul şi voinţa lui sînt zădărnicite. Pentru a deveni medic, îi lipseşte *capacitatea de a discrimina stimulii senzoriali.* Acelaşi lucru se poate spune şi despre *bătăile inimii,* pe care studentul le studiază în teorie, dar pe care urechea nu ştie să le *distingă,* după aceea, în practică. Se poate spune şi despre *contracţii şi vibraţii,* în faţa cărora *mîna* rămîne nepricepută. Termometrul este cu atît mai indispensabil medicului, cu cît sistemul său cutanat s-a adaptat mai puţin în aprecierea stimulilor termici.

---

* Lucrările de artă şi precizie. (*Nota trad.*)

Se ştie bine că un medic poate să fie un om *învăţat* şi *foarte inteligent,* fără să fie un *bun practician,* şi că pentru a forma un *bun practician,* este nevoie de un îndelung exerciţiu. În realitate, acest *îndelung exerciţiu* este totodată şi un tardiv şi adesea neeficace *exerciţiu al simţurilor.* După ce a asimilat teorii strălucite, medicul se vede constrîns să execute o muncă ingrată de *semiotică,* adică o muncă de *înregistrare a simptoamelor,* pentru a trage oarecare foloase practice din acele teorii. Iată, deci, un începător, care purcede metodic *la palpare, la percuţie, la auscultaţie*,* pentru a recunoaşte contracţiile, rezonanţele, tensiunile, suflul şi zgomotele, care, *numai ele,* vor putea să-l ajute să pună diagnosticul. De aici, adînca şi dureroasa descurajare, deziluzia tinerilor şi, pe deasupra, imoralitatea faptului de a exercita adesea o profesie de o responsabilitate atît de mare, *fără a avea siguranţă în constatarea şi aprecierea simptoamelor*! Întreaga artă medicală se bazează pe această exercitare a simţurilor ; dar şcolile *pregătesc* medici care au studiat clasicii ! Ei bine, dezvoltarea intelectuală a medicilor rămîne neputincioasă în faţa insuficienţiei simţurilor lor.

Am ascultat odată un chirurg care făcea lecţii cu mamele din popor, arătîndu-le cum se pot recunoaşte începuturile rahitismului la copii, cu scopul de a le îndemna să prezinte copiii rahitici medicului, la începutul bolii, adică atunci cînd intervenţia terapeutică poate să fie eficientă. Mamele au *înţeles ideea,* dar nu *ştiau cum să recunoască* deformaţiile incipiente, deoarece le lipsea exerciţiul senzorial pentru discriminarea formelor slab deviate de la starea normală. De aceea, lecţiile nu au avut nici un rezultat.

Dacă ne gîndim bine, aproape toate falsificările substanţelor alimentare sînt cu putinţă din cauza amorţelii simţurilor, atît de răspîndită printre oameni. Fraudele în industrie sînt încurajate de lipsa de educaţie senzorială a maselor, după cum frauda escrocului se bazează pe naivitatea victimei. Adesea vedem cumpărători făcînd apel la onestitatea vînzătorului sau bizuindu-se pe încrederea pe care le-o inspiră magazinul, pentru a se hotărî să facă o cumpărătură, şi aceasta pentru că le lipseşte capacitatea materială de a *judeca* direct, adică de a distinge cu simţurile proprii caracteristicile prin care diferă mărfurile.

În sfîrşit, noi spunem în multe ocazii că *inteligenţa* devine nefolositoare dacă lipseşte *practica,* iar această practică este aproape totdeauna educaţia simţurilor. Orice om, în viaţa practică, are nevoie fundamentală de a recepta cu exactitate stimulii din ambianţă.

Destul de frecvent, însă, la *adult,* educaţia senzorială este grea, aşa cum este grea educaţia mîinii adultului care vrea să devină pianist. Este necesar ca educaţia simţurilor să se înceapă în perioada *de formaţie,* dacă vrem ca, mai tîrziu, să le perfecţionăm prin educaţie şi să le aplicăm la toate formele particulare ale culturii. De aceea, educaţia simţurilor ar trebui să înceapă *metodic* la vîrsta copilăriei şi să continue după aceea în perioada instrucţiei, care va trebui să pregătească individul pentru viaţa practică din mediul ambiant.

---

* *Auscultaţie :* ascultarea (cu urechea sau cu stetoscopul) a zgomotului pe care îl produce inima sau plămînii. (*Nota trad.*)

Altfel, îl *izolăm* pe om de mediu. De fapt, cînd credem că prin *cultura intelectuală* am completat educația, noi formăm gînditori apți să trăiască în afara lumii, nu oameni practici. Iar atunci cînd, vrînd să ne îngrijim prin educație de latura *practică* a vieții, ne mărginim să exersăm căile de acțiune, noi trecem cu vederea partea fundamentală a educației *practice* : aceea care pune pe om în relații directe cu lumea externă. Și cum aproape întotdeauna *munca profesională* îl pregătește pe om să utilizeze mediul, el trebuie după aceea, de nevoie, să suplinească marea lipsă de educație, reîncepînd, după ce și-a *terminat educația*, exersarea simțurilor, tocmai pentru a se pune în relații directe cu mediul.

Educația estetică și cea morală, la rîndul lor, sînt legate strîns de educația senzorială. Multiplicînd senzațiile și dezvoltînd capacitatea de a aprecia cele mai mici diferențe cantitative dintre stimuli, sensibilitatea devine *mai fină*, iar satisfacțiile se înmulțesc. Frumusețea constă în armonie, nu în contraste, iar armonia este afinare * ; de aceea, este nevoie de finețe senzorială pentru a o percepe. Armoniile estetice din natură și din artă scapă celui care are simțuri grosolane. Lumea este atunci mărginită și aspră. În mediu există izvoare nesecate de bucurii estetice, pe lîngă care oamenii trec indiferenți, căutînd plăcerea în senzațiile tari și grosolane, singurele care le sînt accesibile.

Dar în plăcerile grosolane foarte adesea se nasc obiceiuri vicioase, căci stimulii puternici nu ascut, ci tocesc simțurile, care atunci au nevoie de stimuli mereu mai tari.

Din punct de vedere fiziologic, importanța educației simțurilor iese în evidență dacă observăm schema arcului diastaltic **, care reprezintă sinteza funcțiunilor sistemului nervos.

Simțurile sînt organele de „prindere" a imaginilor din lumea externă necesare cunoașterii intelectuale, după cum mîna este organul de prindere a lucrurilor materiale necesare corpului. Însă și simțurile, și mîna pot atinge un nivel de rafinament ce depășește exigențele acestor sarcini simple, devenind instrumente tot mai nobile ale marelui motor intern care le pune în slujba sa.

Educația care înalță inteligența trebuie să facă la fel și cu aceste două mijloace susceptibile de o perfecționare nelimitată.

---

* Cuvînt derivat de la „a afina" — a curăți de impurități. (*Nota trad.*)

** *Diastaltic* : adjectiv care califică acțiunea ansamblului organelor și fenomenelor nervoase ce determină contracția mușchilor. (*Nota trad.*)

X. EDUCATOAREA

Educatoarea * care vrea să se pregătească pentru această formă specială de educație trebuie deci să fie lămurită înainte de toate că aici nu este vorba de a transmite copilului *cunoștințe* cu privire la calitățile lucrurilor, ca : dimensiuni, formă, culoare etc., cu ajutorul obiectelor, și că scopul urmărit nu este acela de a-l îndemna pe copil să se folosească fără greșeală de materialul care i se prezintă, efectuînd „bine“ un exercițiu. Acest procedeu ar pune materialul nostru pe același nivel cu oricare altul, de exemplu, cu acela al lui Froebel, și ar necesita intervenția activă, continuă a educatoarei, care ar trebui să acționeze, dînd cunoștințe, grăbindu-se să corecteze orice eroare, pînă cînd copilul învață. În sfîrșit, materialul nu este un mijloc nou care se pune în mîna vechii educatoare active, pentru a o ajuta în sarcina ei de a preda **.

Aici este vorba de o deplasare radicală a activității, care pînă aici a fost exercitată de educatoare și care, în metoda noastră, este exercitată, dimpotrivă, cu precădere de copil.

Acțiunea de educație este îndeplinită și de educatoare, și de mediu. Vechea educatoare „care predă“ este înlocuită de un ansamblu mai complex, ceea ce înseamnă că, alături de educatoare, există și multe alte obiecte (mijloace de dezvoltare) care colaborează la educarea copilului.

Deosebirea profundă dintre această metodă și așa-zisele „lecții obiective“ ținute după vechile metode este că „obiectele“ nu sînt un ajutor pentru educatoare, care trebuie să explice, adică nu sînt „mijloace didac-

---

* E vorba de educatoarea montessoriană, nu de educatoarea din grădinițele obișnuite. Educatoarea montessoriană, așa cum se vede și din această carte, *educă* și *instruiește* copiii din „Casele copiilor“ ($2^1/_2$—3—6—7 ani), învățîndu-i și scrisul, și cititul, și socotitul — ceea ce, în general, învață copiii din clasa I elementară. (*Nota trad.*)

** În acest capitol și în cel următor, autoarea tratează despre pregătirea educatoarei care dorește să aplice metoda montessoriană. (*Nota trad.*)

tice". Ele sînt un ajutor pentru copil, care le alege și le însușește, le utilizează după tendințele și nevoile lui proprii, după impulsul interesului. În felul acesta, obiectele devin „mijloace de dezvoltare".

Obiectele și nu lecția educatoarei constituie factorul principal; și fiindcă cel care utilizează obiectele este copilul, tot el este factorul activ, și nu educatoarea.

Cu toate acestea, educatoarea are multe îndatoriri, care nu sînt deloc ușoare; cooperarea ei nu este nicidecum exclusă, ci devine prudentă, delicată și multiformă. Nu de vorbele ei este nevoie, nici de energie și severitate, ci de înțelepciune și prudență, atunci cînd trebuie să observe, să servească, să vină în ajutor sau să se dea la o parte, cînd trebuie să vorbească sau să tacă, după împrejurări și după nevoi. Ea trebuie să dobîndească o suplețe morală pe care nici o altă metodă nu i-a pretins-o pînă acum și care constă în calm, în răbdare, generozitate și modestie. Calitățile pozitive și nu cuvintele constituie cea mai înaltă pregătire a sa.

Dacă am vrea să spunem pe scurt care este principala ei sarcină școlară, am putea spune așa: educatoarea trebuie să explice *utilizarea materialului*. Ea este, în primul rînd, o trăsătură de unire dintre material (obiectele) și copil. Sarcină simplă, modestă și totuși mult mai delicată decît aceea din școlile vechi, unde, dimpotrivă, materialul era un simplu punct de sprijin pentru legătura intelectuală dintre ea, care trebuie să transmită ideile sale, și copilul, care trebuie să le primească de la ea.

La noi, educatoarea nu face altceva decît să ușureze și să lămurească pe copil cu privire la munca foarte activă și continuă care i s-a rezervat, aceea de „a alege obiecte" și de „ a exersa cu ele". Este ceva asemănător cu ceea ce se petrece într-o sală de gimnastică, unde este necesară prezența profesorului și a instrumentelor: profesorul explică utilizarea paralelelor sau a barelor, arată cum se mînuiesc greutățile etc., iar elevii utilizează acele obiecte și, prin această utilizare, își „dezvoltă" puterea, abilitatea și tot ce se poate dezvolta, cînd energia musculară este pusă în legătură cu diferitele mijloace pe care le oferă sala de gimnastică pentru a se exersa.

Profesorul acela de gimnastică nu este un orator, ci un îndrumător. Iar așa cum expunerile lui privitoare la teoria gimnasticii nu ar izbuti să facă mai viguros pe nici unul dintre elevii săi, tot astfel și școala veche dădea greș în acțiunea de oțelire a personalității și a caracterului copiilor.

În școlile noastre însă, unde educatoarea se limitează să arate, să îndrumeze și să pună la dispoziție o sală de antrenament pentru minte, copiii se întăresc, devin individualități cu un caracter robust, profund disciplinate, și dobîndesc o sănătate interioară care este însuși rezultatul strălucit al eliberării sufletului lor.

Educatoarea trebuie să facă un îndoit studiu; ea trebuie, pe de o parte, să cunoască bine munca de care răspunde, ca și, pe de altă parte, funcția rezervată „materialului", adică „mijloacele de dezvoltare". Pregătirea „teoretică" a unei astfel de educatoare este anevoioasă, pentru că ea trebuie să se „formeze pe sine însăși", trebuie să învețe să observe, să fie calmă, răbdătoare și modestă, să-și stăpînească pornirile proprii și să îndeplinească o sarcină eminamente *practică* în delicata ei misiune. La rîndul său, ea are nevoie mai mult de o sală de antrenament pentru sufletul său, decît de o carte pentru inteligența sa.

Cu toate acestea, ea poate învăța ușor și își poate face o imagine limpede despre „sarcina sa activă“, adică aceea care privește educatoarea *ca factor ce pune pe copil în relație cu elementul care îl face să reacționeze.* Ea trebuie să știe să aleagă obiectul adecvat și să-l ofere în așa fel, încît acesta să fie înțeles și să trezească interesul profund al copilului.

De aceea, educatoarea trebuie *să cunoască destul de bine materialul,* avîndu-l totdeauna prezent în minte, și *să învețe cu exactitate tehnica,* stabilită și ea experimental, atunci cînd *prezintă acest material* și cînd *acționează asupra copilului, pentru a-l călăuzi efectiv.* Toate acestea se leagă strîns de pregătirea educatoarei. Ea poate să studieze teoretic unele principii generale foarte folositoare pentru a se orienta în practică, însă numai prin experiență va deveni stăpînă pe modalitățile delicate care variază cînd acționează asupra unor indivizi deosebiți. Aceasta, pe de o parte, pentru a nu frîna, cu materiale inferioare, dezvoltarea unor spirite evoluate, trezind plictiseala, iar pe de altă parte, pentru a nu oferi obiecte care deocamdată nu pot fi apreciate, distrugînd primul entuziasm infantil.

Cunoașterea materialului. Pentru a cunoaște materialul, nu este de ajuns ca educatoarea să se mulțumească a-l examina, a-l studia după carte sau a învăța cum să-l utilizeze, după expunerile unui profesor. Ea trebuie să se exerseze mult timp cu el, străduindu-se astfel să aprecieze, prin experiență, dificultățile sau interesul pe care îl poate trezi fiecare material în parte, și să descopere, deși imperfect, impresiile pe care el le-ar putea face asupra copiilor. Dacă, pe lîngă aceasta, educatoarea va avea răbdarea să „repete“ exercițiile tot atît de îndelung ca un copil, ea va evalua singură energia și rezistența de care este capabil un copil de o anumită vîrstă. În această ultimă privință, educatoarea va putea să grupeze materialele după gradul lor de dificultate și să studieze astfel ce activități poate desfășura copilul odată cu înaintarea în vîrstă (vezi capitolul XXVI — cu privire la ordinea exercițiilor).

Păstrarea ordinii. Educatoarea îl pune pe copil în relație cu materialul și, în același timp, cu *ordinea* care domnește în ambianță. Îl supune adică regulii pe care se bazează o *„organizare disciplinară externă“*, foarte simplă, dar suficientă pentru a asigura o muncă liniștită.

Aceasta înseamnă că fiecare obiect trebuie să aibă un loc determinat, unde este păstrat și unde rămîne cînd nu e folosit. Copilul poate lua un material numai de la locul unde este „expus pentru libera alegere“ și, după ce a terminat și nu mai lucrează cu el, este obligat să-l ducă la locul lui, în aceeași stare în care l-a găsit cînd l-a luat.

Nici un copil nu poate încheia o activitate numai pentru a-și satisface impulsul propriu, ci trebuie să continue munca pînă la capăt, făcînd un efort de bunăvoie, pentru a respecta ambianța și regulile care o conduc. Niciodată nu este îngăduit unui copil să treacă materialul unui coleg, deci nici să îl ia de la el.

În felul acesta, se înlătură, chiar de la început, orice competiție. Obiectul care nu este expus nu există pentru cel care îl caută. Iar dacă îl dorește intens, nu poate face altceva decît să aștepte, cu răbdare, pînă

cînd colegul său va fi isprăvit cu utilizarea lui și îl va fi adus la locul unde este expus *.

Supravegherea. În sfîrşit, educatoarea „veghează" pentru ca un copil care este absorbit de munca lui să nu fie tulburat de nici un coleg. Această funcţie de „înger păzitor" al sufletelor concentrate în efortul care va trebui să le înalţe este unul dintre cele mai solemne îndatoriri ale educatoarei.

Ţinerea lecţiilor. În funcţia sa de îndrumare a copiilor în munca cu materialul (lecţiile educatoarei), ea trebuie să distingă două etape diferite. În prima etapă, pune pe copil în contact cu materialul, îl „iniţiază" în utilizarea lui (momentul iniţierii). În a doua etapă, intervine spre a lămuri copilul care a reuşit, prin exerciţiile sale spontane, cum să stabilească diferenţele dintre lucruri. În acest moment, educatoarea poate să precizeze mai bine ideile dobîndite în mod spontan de copil, dacă este necesar, şi să îi dea nomenclatura privitoare la diferenţele percepute.

---

* Toate piesele din materialul de dezvoltare și cel didactic sînt expuse permanent într-un anumit loc, de unde se iau și unde se aduc la loc după utilizare, fără excepție. (*Nota trad.*)

XI. TEHNICA LECŢIILOR

Prima perioadă : iniţierile

Izolarea obiectului. Cînd educatoarea ţine o lecţie, adică atunci cînd vrea să îl ajute pe copil în utilizarea materialului senzorial, ea trebuie să nu uite că *atenţia* copilului trebuie să se izoleze de tot ce este străin de obiectul lecţiei. De aceea, va avea grijă să pregătească o măsuţă de pe care s-au înlăturat toate lucrurile inutile şi să pună pe ea numai materialul pe care vrea să îl prezinte.

Executarea cu exactitate. Ajutorul pe care educatoarea trebuie să îl dea constă în a prezenta copilului materialul pentru a-i arăta cum se foloseşte, efectuînd ea însăşi, o dată sau de două ori, exerciţiul. Spre exemplu, va scoate cilindrii din suporturile respective, îi va amesteca şi îi va pune iarăşi la locul lor, prin încercări. Sau va amesteca tăbliţele înfăşurate cu mătase colorată, care trebuie puse perechi, apucînd una la întîmplare, în mod corect, pentru a nu atinge mătasea, aşezînd-o alături de a doua tăbliţă de aceeaşi culoare ş.a.m.d.

Trezirea atenţiei. De fiecare dată cînd educatoarea oferă obiectul, nu o va face cu răceală, ci cu un interes viu, căutînd să atragă atenţia copilului.

Împiedicarea utilizării greşite a materialului. Dacă educatoarea vede că materialul este folosit în aşa fel încît nu serveşte scopului pentru care a fost confecţionat, adică nu contribuie cu nimic la dezvoltarea inteligenţei copilului, ea este obligată să oprească exerciţiul, însă cu cea mai mare blîndeţe, cînd copilul în cauză este liniştit şi bine predispus sufleteşte ; dacă însă un copil tinde să facă dezordine, educatoarea îl va împiedica scurt şi cu o observaţie energică, însă fără a da impresia că l-ar pedepsi pentru gălăgie sau dezordine, ci că îşi afirmă autoritatea sa de educatoare asupra copilului.

De fapt, autoritatea devine în acest caz „sprijinul" necesar pentru copil, care, arătîndu-se dezordonat pentru că se află într-o stare momentană de dezechilibru, simte nevoia unei forţe care să-l sprijine, aşa cum cineva

care se împiedică simte nevoia să se sprijine de ceva, ca să poată rămîne în picioare. A da *ajutor* în asemenea cazuri înseamnă a întinde mîna prietenească a celui „tare", omului „slab".

Cînd însă copilul „lucrează", el este ca o persoană în echilibru perfect şi care dispune de materialul necesar pentru a se exersa, aşa cum, pentru a-şi perfecţiona agilitatea, corpul are nevoie de o sală de gimnastică.

Trebuie să deosebim net două feluri de erori pe care le poate face copilul :

— *eroarea care este controlată de materialul însuşi* şi care provine din faptul că un copil, cu toată bunăvoinţa lui de a executa exact un exerciţiu pe care îl cunoaşte bine, încă nu reuşeşte pentru că nu este încă destul de matur ca să-l poată executa perfect, pentru că nu distinge senzorial diferiţii stimuli sau pentru că nu poate face anumite mişcări, ale căror mecanisme nu şi le-a dezvoltat îndeajuns. De exemplu, greşeşte cînd introduce cilindrii în cavităţile suportului, pentru că nu distinge încă diferenţa dintre cilindri sau, dintr-un motiv analog, aşază un cub mai mare peste unul mai mic atunci cînd construieşte turnul etc.

Greşeli de felul acesta sînt controlate de material, care nu permite să se continue la nesfîrşit aceeaşi greşeală ; ele pot fi corectate numai prin perfecţionarea copilului, adică prin acea „modificare" care va fi consecinţa unui lung şi corect exerciţiu cu materialul. Greşelile acestea pot fi introduse în categoria atît de cunoscută a celor despre care dictonul afirmă că „greşind se învaţă" şi *bunăvoinţa* le elimină cu ajutorul mijloacelor ce vin din afară ;

— *cealaltă eroare este rezultatul relei-voinţe, neglijării îndrumărilor,* cum ar fi, spre exemplu, cazul copilului care trage blocul cu incastre ca pe o căruţă, sau care construieşte căsuţe din tăbliţele cu mătase colorată, sau care umblă pe barele aşezate în şir, sau care pune în jurul gîtului o ramă cu legături ca pe un colier ş.a.m.d. Este o utilizare abuzivă a materialului, care seamănă dezordine sau tendinţe străine de scopurile pe care le poate servi materialul respectiv, făcîndu-l inutil ; de aici rezultă risipă de energie, gălăgie, acţiuni care îndepărtează copilul de posibilitatea de a se concentra, adică de scopul de a se ameliora şi de a se dezvolta. Este ca şi cum o hemoragie ar face să se risipească sîngele care trebuie să se îndrumeze spre inimă pentru a menţine viaţa şi sănătatea. Asemenea erori nu ne mai îndreptăţesc să spunem că „greşind se învaţă", ci că posibilitatea de a învăţa se îndepărtează cu cît durează mai mult eroarea. Atunci intervine educatoarea, cu autoritatea sa, în ajutorul sufletului plăpînd şi în primejdie, oferindu-i ajutorul său, cîteodată cu blîndeţe, cîteodată energic.

Respectarea activităţii utile. Dacă, dimpotrivă, copilul utilizează materialul fie imitînd cu exactitate modalitatea pe care a învăţat-o de la educatoare, fie în alt mod imaginat de el însuşi, dar cu modificări care dovedesc un efort de inteligenţă, o aplicaţie folositoare pentru dezvoltarea lui, educatoarea va lăsa copilul să continue a repeta acelaşi exerciţiu sau să facă încercări şi experienţe proprii cît timp doreşte el, *fără a-i întrerupe activitatea,* fără a corecta mici erori şi fără a opri lucrarea de teama că s-ar obosi.

Încheierea în ordine a exercițiilor. Atunci însă cînd un copil a încetat spontan exercițiul, adică atunci cînd s-a epuizat acel avînt care l-a împins să se ocupe cu interes de materialul respectiv, educatoarea, în caz de nevoie, poate și chiar trebuie să intervină, pentru ca acel copil să ducă materialul la locul său, în așa fel încît toate lucrurile să fie iarăși puse în ordine desăvîrșită.

Perioada a doua : lecțiile

Al doilea moment este acela în care educatoarea *intervine* pentru a preciza mai bine ideile copilului care, după ce a fost inițiat, a făcut deja multe exerciții și a reușit să distingă diferențele pe care le prezintă materialul senzorial.

Principala intervenție constă în a învăța pe copil nomenclatura exactă.

Prin aceasta se ajută copilul să-și însușească un limbaj corect, care este ușor de statornicit la această vîrstă fragedă.

În metoda noastră, una dintre cele mai delicate preocupări ale educatoarei trebuie să fie aceea de a indica cu exactitate termenii proprii ai vocabularului care corespund ideii pe care materialul trebuie să o fixeze în mintea copilului. Comunicînd aceste cuvinte exacte, educatoarea le va pronunța corect și clar, scandînd sunetele componente, însă fără să recurgă la un mod neobișnuit de a vorbi, adică fără nici o exagerare.

Lecția în trei timpi

În acest scop, am descoperit că și în cazul copiilor normali *lecția în trei timpi,* utilizată de Séguin pentru a obține, la copilul deficient, asociația dintre imagine și cuvîntul corespunzător, este excelentă. Lecția aceasta a fost adoptată în școlile noastre.

Primul timp : asocierea percepției senzoriale cu numele

Educatoarea va trebui să pronunțe mai întîi substantivele și adjectivele necesare, fără să adauge altceva ; cuvintele se pronunță foarte răspicat și cu voce tare, încît *diferitele sunete* ale cuvîntului să fie percepute de copil distinct și clar.

Astfel, spre exemplu, punîndu-l să pipăie hîrtia netedă și cea șmirgheluită, la primele exerciții senzoriale, va zice : „e netedă“ — „e aspră !“, repetînd chiar de mai multe ori cuvîntul, cu modulații diferite ale vocii, însă întotdeauna cu vocalele clare și cu pronunțare deslușită : „neted, neted, neted“ — „aspru, aspru, aspru“.

Tot așa la senzațiile termice va zice : „rece !“ — „cald !“, apoi „înghețat“ — „călduț“ — „frige“.

După aceea va începe să folosească cuvîntul generic „căldură“ — „căldură mai mare“, „căldură mai mică“ etc.

Dat fiind că lecţiile de denumire trebuie să constea în provocarea asocierii numelui cu obiectul sau cu ideea abstractă pe care o reprezintă acel nume, *obiectul* şi *numele*, numai ele trebuie să impresioneze conştiinţa copilului. De aceea este necesar să nu se pronunţe nici un alt cuvînt în afară de numele respectiv.

Al doilea timp: recunoaşterea obiectului care corespunde numelui.

Educatoarea trebuie întotdeauna să *verifice* dacă lecţia a reuşit să realizeze ce şi-a propus.

Prima verificare se face pentru a vedea dacă numele a fost asociat cu obiectul în conştiinţa copilului. Pentru aceasta, educatoarea va trebui să lase timpul necesar, adică între lecţie şi verificare se va păstra tăcere cîteva clipe. Apoi va întreba copilul, încet şi pronunţînd cu mare claritate numai substantivul (sau adjectivul) învăţat: „Care este neted ?“ — „Care este aspru ?“.

Copilul va arăta obiectul cu degetul şi educatoarea va şti că asociaţia s-a realizat.

Acest al doilea timp este cel mai important dintre toate şi conţine adevărata lecţie, adevăratul ajutor mnemonic şi asociativ. Cînd educatoarea a văzut că un copil a înţeles şi se interesează, va repeta de mai multe ori aceleaşi întrebări: „Care este neted ?“ — „Care este aspru ?“.

Repetînd de mai multe ori întrebarea, educatoarea repetă cuvîntul, care pînă la urmă va fi memorat. La fiecare repetare, copilul, răspunzînd prin indicarea obiectului, repetă exerciţiul de asociere a cuvîntului pe care îl învaţă şi îl fixează. Dacă însă educatoarea constată, de la început, că un copil nu este dispus să-i dea atenţie şi îi răspunde greşit, fără să facă nici un efort pentru a se corecta, atunci, în loc să-l îndrepte şi să insiste, va trebui să întrerupă lecţia, pentru a o reîncepe într-un alt moment, în altă zi. De fapt, pentru ce l-ar corecta ? Dacă un copil nu a reuşit să asocieze numele cu obiectul, singurul mod de a reuşi este să *repete* atît stimulul senzorial, cît şi numele, adică să repete lecţia. Cînd însă un copil a greşit, aceasta înseamnă că în acel moment nu era pregătit pentru asociaţia psihică pe care vrem să o provocăm în el; de aceea va trebui să alegem un alt moment.

Dacă, îndreptîndu-l, i-am zice: „Nu, ai greşit; spune aşa“, în mintea copilului ar rămîne *aceste* cuvinte dojenitoare, care îl vor impresiona mai mult decît celelalte (de exemplu: neted, aspru), întîrziind astfel învăţarea cuvintelor respective. În schimb, *tăcerea* care urmează după eroare lasă intact cîmpul conştiinţei copilului, iar lecţia următoare se va putea *suprapune* cu eficacitate peste cea dintîi.

Timpul al treilea: amintirea cuvîntului care corespunde obiectului.

Timpul al treilea este o verificare rapidă a lecţiei anterioare. Educatoarea va întreba copilul: „Cum este acesta ?“ — şi dacă un copil este apt să răspundă, el va spune cuvîntul care trebuie: „Este neted“. — „Este aspru“.

Fiindcă adesea copiii sînt nesiguri cînd pronunţă aceste cuvinte, care de multe ori sînt noi pentru ei, educatoarea poate să insiste, făcîndu-i să repete încă o dată sau de două ori, îndemnînd copilul să pronunţe mai clar ; „Cum este ?...", „Cum ?...". Dacă un copil dă dovadă că are defecte simţitoare de vorbire, acum este cazul să fie învăţat cum să pronunţe exact, prin eventuale exerciţii de corectare a pronunţării.

Aplicaţii ilustrative. Indicaţii cu privire la utilizarea materialului. Incastrele cilindrice

Dimensiunile. După ce copilul s-a exersat mai mult timp cu cele trei suporturi cu cilindri şi după ce a dobîndit siguranţă în mînuirea lor, educatoarea scoate toţi cilindrii de aceeaşi înălţime, aşezîndu-i unul lîngă altul pe măsuţă. După aceea, alege cele două extreme, zicînd : „Acesta este cel mai *gros*" — „Acesta este cel mai *subţire*", şi îi pune alături, ca să fie mai eficace comparaţia ; apoi, prinzîndu-i de buton, le suprapune bazele ca să se vadă diferenţa ; în sfîrşit, îi pune unul lîngă altul, în poziţie verticală, pentru ca să arate că au aceeaşi înălţime ; în acest timp, poate repeta de mai multe ori : *gros, subţire.* De fiecare dată, trebuie să aplice ceilalţi timpi de verificare potrivit cărora educatoarea cere : „Dă-mi-l pe cel mai gros", „pe cel mai subţire", şi, în sfîrşit, trece la verificarea vorbirii : „Cum este acesta ?". În lecţii succesive, educatoarea dă la o parte cele două extreme şi repetă lecţia cu celelalte două extreme rămase ; la urmă, ia toate piesele, alege una la întîmplare şi zice : „Dă-mi unul mai gros decît acesta". — „Unul mai subţire".

Cu suportul al doilea, educatoarea procedează la fel. Acum pune toate piesele în poziţie verticală, ele avînd o bază destul de mare ca să stea în această poziţie, şi zice : „Este cel mai *înalt*". — „Este cel mai *scund*" ; apoi pune cele două extreme una lîngă alta, scoţîndu-le din şir, le suprapune bazele, ca să se vadă că sînt egale. De la extreme, se trece la cele mijlocii, ca în primul exerciţiu.

La al treilea suport, după ce educatoarea a aşezat toate piesele în gradaţie, îl arată pe cel dintîi, zicînd : „Este cel mai *mare*", apoi pe ultimul, zicînd : „Este cel mai *mic*". La urmă, le aşază una lîngă alta, arătînd că se deosebesc şi ca înălţime, şi ca bază. Procedeul este analog cu cel din cele două exerciţii precedente.

Tot aşa se procedează şi cu sistemele gradate de prisme, de bare şi de cuburi. Prismele sînt în primul sistem *groase* şi *subţiri ;* în sistemul al doilea, *înalte şi scunde ;* în acelaşi sistem sînt de aceeaşi *lungime ;* barele sînt *lungi* şi *scurte* şi de aceeaşi *grosime* ; cuburile sînt *mari* şi *mici* şi se deosebesc prin toate cele trei dimensiuni.

Formele. După ce copilul a dat dovadă că distinge cu siguranţă formele incastrelor plane, educatoarea începe lecţiile de nomenclatură pentru cele două forme opuse : *pătratul* şi *cercul,* urmînd metoda obişnuită. Nu va indica toate numele figurilor geometrice, ci numai unele principale, ca : pătrat, cerc, dreptunghi, triunghi, oval, arătînd mai ales că unele

dreptunghiuri sînt *înguste* și *lungi*, iar altele, *late* și *scurte*, în timp ce pătratele sînt egale pe toate laturile și pot fi numai *mari* și *mici*. Aceasta se arată ușor cu incastrele plane ; de fapt, întorcînd în orice parte piesa pătrată, ea *intră întotdeauna* în scobitura sa, pe cînd *dreptunghiul*, dacă îl așezăm pieziș, nu mai poate să intre. Copilul practică foarte bucuros acest exercițiu. În acest scop, se așază pe suport un pătrat și o serie de dreptunghiuri cu latura lungă egală cu latura pătratului, latura scurtă descrescînd gradat odată cu fiecare din cele cinci piese.

La fel se procedează pentru a arăta diferența dintre oval, elipsă și cerc ; cercul intră în orice poziție în scobitura lui, oricum l-am învîrti ; elipsa nu intră dacă e așezată de-a curmezișul, însă dacă este așezată în lung, intră chiar dacă o întoarcem, pe cînd ovalul nu intră nici de-a curmezișul, nici dacă îl întoarcem ; capătul *lat* trebuie să vină în partea lată a scobiturii, iar cel *îngust*, spre partea îngustă a scobiturii. Cercurile, *mari* și *mici*, intră oricum în scobiturile lor. Sînt de părere să nu se facă deosebirea între ovale și elipse decît mult mai tîrziu, și nu cu toți copiii, ci cu aceia care arată un interes deosebit pentru figurile geometrice, fie alegînd frecvent jocul respectiv, fie prin întrebări. (Aș prefera ca această deosebire să fie observată spontan de către copii mai tîrziu, de exemplu, la școlile elementare.)

Îndrumarea copilului

Munca educatoarei noi este aceea a unui ghid. Ea îndrumează utilizarea materialului, căutarea cuvintelor exacte, ușurarea și clarificarea oricărei munci ; împiedică irosirea energiei, îndreaptă un eventual dezechilibru.

În felul acesta, ea dă copiilor ajutorul necesar pentru ca ei să înainteze cu siguranță și rapiditate pe drumul dezvoltării intelectuale.

Călăuză adevărată pe calea vieții, ea nici nu împinge și nici nu trage după sine ; este mulțumită de munca prestată atunci cînd a asigurat drumul drept pentru acel prețios călător care este copilul.

Pentru a fi o călăuză sigură și pricepută, educatoarea are nevoie de multă practică. Cînd a înțeles că fazele de inițiere și de intervenție sînt diferite, educatoarea nu sesizează adesea în mod sigur gradul de maturitate a copilului, ca să treacă de la o fază la alta. Ea așteaptă prea mult un copil sau altul să ajungă singur a distinge diferențele, înainte de a interveni, învățîndu-l cum se numesc.

Odată am găsit un copil de cinci ani care știa deja să compună toate cuvintele, cunoscînd foarte bine alfabetul (l-a învățat în cincisprezece zile) ; el știa să scrie la tablă ; în desenele libere, dovedea nu numai că este un observator, ci și că *intuiește* perspectiva, prin modul cum a desenat o casă și o măsuță. Cît despre exercițiul simțului cromatic, amestecа la un loc cele șapte nuanțe ale celor nouă culori pe care le utilizăm noi, adică șaizeci și trei de tăblițe, fiecare îmbrăcată în mătase de o culoare sau de o nuanță diferită ; separa toate grupurile cu repeziciune și, după aceea, așeza fiecare obiect după nuanță, acoperind, prin alăturarea

lor, o măsuță, pe care parcă așternea un covor, cu culori nuanțate. Am făcut o experiență și i-am arătat lîngă fereastră, în plină lumină, o tăbliță colorată * — stimulîndu-l să și-o întipărească bine în minte pentru a și-o aminti — și, după aceea, l-am trimis la măsuța pe care erau înșirate toate nuanțele, ca să ia tăblița care i se părea că are aceeași culoare. El comitea foarte mici erori, luînd adesea culoarea identică, mai frecvent însă o lua pe cea mai apropiată, și foarte rar o culoare ce se deosebea cu două grade. El avea deci o putere de discriminare și o memorie a culorilor aproape prodigioasă. Acest copil, ca aproape toți ceilalți, era foarte pasionat pentru exercițiile simțului cromatic.

Întrebînd care este numele culorii albe, copilul a ezitat îndelung și numai după cîteva secunde a spus cu certitudine *alb*. Dar un copil atît de inteligent, chiar fără o intervenție specială a educatoarei, putea să fi învățat numele acestei culori în familie. Conducătoarea mi-a declarat că, după ce a observat la acel copil o mare greutate în reținerea nomenclaturii culorilor, s-a limitat deocamdată să îl lase numai la exercițiile simțurilor. Ea a crezut că e mai bine să nu intervină încă pentru a-l învăța denumirile.

Desigur că educația acestui copil era puțin dezordonată, și educatoarea lăsa prea liberă desfășurarea spontană a activităților psihice. Oricît ar fi de meritoriu faptul de a oferi ideilor o bază de educație senzorială, este bine să se asocieze totuși din timp *limbajul* cu *percepția.*

Educatoarea trebuie să evite tot ceea ce este de prisos, dar nu trebuie să uite necesarul.

Existența elementelor inutile și lipsa celor necesare sînt cele două erori principale ale educatoarei ; linia de demarcație dintre cele două genuri de erori indică nivelul desăvîrșirii sale.

Scopul pe care trebuie să-l ajungem este ca activitatea spontană a copilului să fie stabilită în mod ordonat. După cum nici un profesor nu poate înzestra un elev cu *agilitatea care se dobîndește* prin *exercițiu gimnastic,* ci este *necesar* ca elevul *însuși* să se *perfecționeze* prin munca sa proprie, tot așa se întîmplă, în bună parte, cu educația simțurilor și cu educația în *general.*

Să ne gîndim ce face un profesor de pian. El îl învață pe elev poziția corpului, îi dă noțiuni despre note, îi arată corespondența dintre nota scrisă și clapa care trebuie atinsă, poziția degetelor, apoi îl lasă să exerseze singur. Dacă din acest elev se va forma un pianist — între noțiunile date de profesor și executarea pieselor muzicale se va scurge o perioadă de muncă îndelungată și răbdătoare de exersare, care servește la dobîndirea agilității articulațiilor degetelor și tendoanelor, la coordonarea unor mișcări musculare speciale, care trebuie automatizate, la întărirea mușchilor mîinii, prin exerciții repetate la pian.

Deci pianistul va trebui să *se creeze singur pe sine.* El va fi cu atît mai desăvîrșit cu cît tendințele sale naturale îl vor fi determinat să *insiste* în exerciții ; *cu toate acestea,* pianistul nu s-ar fi format niciodată *numai prin exercițiu,* fără *îndrumarea* profesorului.

---

* E vorba de materialul (piesele) pentru învățarea culorilor. Vezi „Materialul pentru culori", în prezentul volum, p. 154—155.

De fapt, s-ar putea spune că același lucru se întîmplă în orice formă de educație : valoarea unui om nu se măsoară prin profesorii pe care i-a avut, ci prin ceea ce a realizat.

Una din greutățile întîmpinate în aplicarea acestei metode cu educatoarele de tip vechi este aceea de a le opri să intervină atunci cînd copilul mic rămîne nedumerit multă vreme în fața unei greșeli și face repetate încercări să se corecteze. Atunci educatoarele vechi sînt cuprinse de milă și intervin, cu o putere aproape irezistibilă, ca să-l ajute pe copil. Dacă sînt oprite în această intervenție, au cuvinte de compătimire pentru micul elev ; dar foarte curînd acesta arată, prin fața lui surîzătoare, bucuria de a fi învins singur un obstacol.

Copiii normali *repetă* de multe ori exerciții de felul acesta — mai mult sau mai puțin, după individualitatea lor ; unii după cinci sau șase repetiții obosesc, alții însă scot și pun la loc piesele * de peste *douăzeci de ori,* fără ca de pe obrazul lor să se șteargă o foarte vie expresie de interes. Odată, după ce am numărat șaisprezece repetiții ale exercițiului unei fetițe de patru ani, am pus copiii să cînte un imn, pentru a-i distrage atenția, însă ea continua netulburată să scoată cilindrii, să-i înșire, să-i amestece și să-i pună iarăși la loc.

O educatoare inteligentă ar putea să întreprindă interesante studii de psihologie individuală și, pînă la un anumit punct, să măsoare durata de rezistență a atenției la diferiți stimuli.

De fapt, cînd copilul se educă pe el însuși, iar controlul și corectarea erorii sînt lăsate pe seama materialului, *educatoarei nu-i mai rămîne decît să observe.*

Cu metodele mele, educatoarea predă *puțin,* observă *mult* și, mai presus de orice, are funcția de a *conduce* activitățile psihice ale copiilor și dezvoltarea lor fiziologică. De aceea, eu am schimbat numele de *educatoare* în acela de *conducătoare.*

La început, acest nume provoca un surîs, pentru că toată lumea se întreba *pe cine* trebuie să conducă educatoarea care nu avea supuși, ea trebuind să lase micii ei școlari în *libertate.* Dar conducerea ei este mult mai profundă și mai importantă decît aceea care se înțelege de obicei, dat fiind că această educatoare conduce *viața și sufletele.* Conducătoarele „Caselor copiilor“ trebuie să aibă o idee foarte limpede cu privire la cei doi factori, și anume : călăuzirea, care este sarcina educatoarei, și exercițiul individual, care este opera copilului.

Numai după ce și-au însușit această concepție, ele vor putea trece rațional la aplicarea *unei metode* de a *conduce* educația spontană a copilului și de a împărtăși noțiunile necesare.

---

* Este vorba de exercițiul cu cele trei serii de cilindri de încastrat în cavitățile corespunzătoare. (*Nota trad.*)

XII. OBSERVAŢII ASUPRA PREJUDECĂŢILOR

Sarcinile educatoarei în metoda noastră sînt mult simplificate în comparaţie cu cele ale educatoarei comune. I s-a indicat ce este „necesar“ *, a fost învăţată să evite „inutilul“, care este dăunător, constituie un obstacol în calea progresului copiilor, adică i s-a indicat o *limită* care reprezintă perfecţiunea.

Educatoarele obişnuite, dimpotrivă, se preocupă de multe lucruri, se obosesc, îndeplinind multiple activităţi, în timp ce *un singur lucru este necesar.*

Pentru a ajuta educatoarea să se elibereze de vechile preconcepte şi prejudecăţi, voi aminti aici, pe scurt, cîteva dintre *dificultăţile iluzorii* care risipesc atenţia şi energia educatorului.

Ele se referă, înainte de toate, la *gradele de dificultate* pe care preşcolarul trebuie să le învingă şi la *odihna copilului.*

Prejudecata după care ar exista cunoştinţe *uşoare* şi *grele* este una dintre piedicile de care am eliberat educatoarea. Uşurinţa şi dificultatea cunoştinţelor nu pot fi evaluate dacă ne conducem după prejudecăţi, ci prin experienţă directă, după ce am analizat fiecare dificultate în parte.

Mulţi sînt de părere că dacă, spre exemplu, îi învăţăm pe copii *formele* geometrice, îi învăţăm *geometrie,* şi că acest lucru este prematur în instituţiile de educare a copiilor mici. Alţii sînt de părere că, dacă vrem să prezentăm forme geometrice, ar fi mai bine să utilizăm corpuri geometrice în loc de figuri plane.

Cred că sînt necesare cîteva cuvinte pentru a combate astfel de prejudecăţi. A observa o formă geometrică nu înseamnă a o analiza ; dificul-

* Adică în opera de educaţie, perfecţiunea constă în sesizarea limitei care desparte necesarul de inutil în intervenţia educatorului. Unul din principiile fundamentale ale metodei este principiul : „minimum necesar şi suficient“ în îndrumarea copilului ; altul este „ajută-mă să fac singur“, altul este cel de mai sus, formulat astfel : „În măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forţelor naturale ale copilului“. *(Nota trad.)*

tatea începe cu analiza. Cînd, spre exemplu, vorbim copilului despre laturi și unghiuri și îi explicăm, fie și după metode obiective, cum vrea Froebel, că, de pildă, pătratul are patru laturi și se poate construi cu patru bețișoare egale, atunci intrăm într-adevăr în domeniul geometriei ; iar eu cred că prima copilărie este prea lipsită de maturitate pentru a face acest pas. Dar *observarea formei* nu poate fi nepotrivită cu vîrsta ; suprafața mesei la care copilul se așază pentru a mînca supa este, probabil, un dreptunghi ; farfuria care conține mîncarea dorită este ca un cerc ; și noi nu credem, desigur, că un copil nu este *matur* a privi o masă și o farfurie.

Piesele de încastrat pe care le prezentăm atrag pur și simplu atenția asupra unei *forme*. Cît privește denumirea, ea este analoagă cu altele din nomenclatură : de ce am găsi că este prematur să-l învățăm pe copil cuvintele *cerc, pătrat, oval,* cînd acasă aude repetîndu-se, spre exemplu, cuvîntul *rotund,* în legătură cu *farfuria,* fără ca aceasta să ne trezească ideea că faptul i-ar leza inteligența fragedă ? El aude de multe ori acasă spunîndu-se : masă *pătrată,* măsuță *ovală* etc., iar aceste cuvinte obișnuite vor rămîne *confuze* în mintea și în vorbirea lui multă vreme, dacă nu intervine un ajutor, ca cel pe care îl dăm noi, învățîndu-l în ce constau formele.

Trebuie să ne gîndim că un copil lăsat să se descurce singur face o *sforțare* pentru a înțelege limbajul adulților și lucrurile pe care le vede în jurul său, pe cînd o lămurire care vine la timpul potrivit și este dată printr-o metodă rațională *previne* această sforțare, prin urmare *nu obosește,* ci îl *cruță* pe copil de *oboseală* și satisface o dorință a lui.

Și în această privință există o prejudecată, și anume că mintea unui copil lăsat pe seama lui rămîne într-un repaus deplin ; dacă ar fi așa, el s-ar *înstrăina* de lume ; pe cînd noi vedem cum, încetul cu încetul, el își însușește în mod spontan noțiunile și limbajul. Este ca un călător pe drumul vieții, care observă în jurul său *lucrurile noi* ce i se înfățișează, se străduiește să înțeleagă limba necunoscută pe care o vorbesc cei ce îl înconjură și face mari *eforturi spontane* pentru a înțelege și pentru a imita. Învățătura ce se dă celor mici trebuie tocmai să atenueze aceste eforturi, transformîndu-le în satisfacție, acea satisfacție pe care o produce o cucerire ușoară și amplă ; noi sîntem *ceronii* * acestor călători care își fac intrarea în viața omenească a gîndirii și îi ajutăm să nu-și risipească forțele și timpul cu lucruri inutile.

Cealaltă prejudecată la care ne-am referit este că ar fi mai potrivit să nu prezentăm copiilor figuri plane, ci corpuri geometrice : sfera, cubul, prisma etc.

Să trecem peste chestiunea fiziologică, din care se deduce că percepere a corpurilor geometrice este mai complexă decît aceea a formelor plane, și să rămînem în domeniul mai pedagogic al *vieții practice.*

Majoritatea obiectelor care se înfățișează privirii în mediul extern sînt asemănătoare incastrelor noastre plane ; de fapt, ușile, pervazul și cercevelele ferestrei și fereastra însăși, rama unui tablou, placa de lemn sau de

* În text : *i ciceroni,* spre a preciza sensul activității învățătorului montessorian, *ghid* al copiilor în explorarea și cunoașterea lumii. *Cicerone* — „ghid care însoțește vizitatorii unui oraș, al unui muzeu etc.". (*Mic dicționar enciclopedic,* București, Editura enciclopedică română, 1972.)

marmură a mesei sînt totuşi *corpuri* geometrice ; însă deoarece una dintre dimensiuni este foarte redusă, impresia pe care o trezesc celelalte două dimensiuni ne duce la imaginea unor forme plane ; de aceea, forma plană devine predominantă şi noi spunem că o fereastră este dreptunghiulară, o ramă este ovală, o masă este pătrată.

Privirea noastră surprinde în realitate aproape numai imaginea unor *corpuri geometrice a căror formă este determinată de planul care predomină ca dimensiune.* Dar incastrele noastre *cilindrice* reprezintă tocmai astfel de corpuri geometrice.

Copilul va recunoaşte de *foarte multe ori* în mediul ambiant *formele* învăţate în felul acesta, dar va recunoaşte destul de rar formele *corpurilor geometrice.*

Că lungul picior prismatic al unei măsuţe este o prismă, iar cel rotund este un trunchi de con sau un cilindru înalt, acesta este un lucru pe care el îl va vedea mult mai tîrziu decît faptul că masa pe care îşi aşază lucrurile şi asupra căreia i se îndreaptă privirea este un plan dreptunghiular. Nu mai vorbim de faptul că un dulap, ca şi o casă sînt prisme sau cuburi. Afară de aceasta, obiectele externe *nu sînt niciodată* corpuri cu forme geometrice pure, ci *combinaţii de forme ;* de aceea, lăsînd la o parte enorma greutate de a îmbrăţişa cu privirea forma complexă a unui dulap, copilul ar trebui să recunoască acolo o *analogie* de formă, nu o *identitate.*

În schimb, el va recunoaşte perfect formele *geometrice* reprezentate de toate ferestrele, uşile, suprafeţele obiectelor geometrice din casă, tablourile care împodobesc pereţii, pereţii înşişi, duşumelele, pietrele pavajelor etc.

Cu alte cuvinte, cunoaşterea formelor prezentate de incastrele plane va fi pentru copil un fel de *cheie magică* pentru interpretarea aproape a întregului mediu extern şi îi va putea da iluzia consolatoare că descoperă secretele lumii.

Odată, am luat ca însoţitor pentru o plimbare prin parcul Pincio * un băiat de şcoală primară, care studia desenul geometric şi cunoştea analiza figurilor geometrice plane. Ajungînd pe terasa înaltă de unde se vedea „Piaţa Poporului" ** şi întinderea oraşului, i-am zis : „Priveşte, toate operele omului sînt o mare îngrămădire de figuri geometrice" ; de fapt, numeroase dreptunghiuri, elipse, triunghiuri, semicercuri ieşeau în relief şi împodobeau în nenumărate şi variate chipuri faţadele cenuşii, dreptunghiulare ale clădirilor. Atîta uniformitate răspîndită pe o întindere atît de mare părea că dovedeşte cît de *limitată* este inteligenţa omenească. În schimb, pe un răzor de alături, ierburile şi florile îşi desfăşurau superb infinita varietate a formelor naturii.

Copilul nu făcuse niciodată astfel de observaţii ; studiase unghiurile, laturile şi construcţia unor figuri geometrice definite, fără să se fi gîndit la altceva, simţind doar plictiseala de a fi obligat să presteze o muncă aridă. În primul moment, el a zîmbit la ideea că omul îngrămădeşte figuri geometrice, apoi a devenit interesat, a privit îndelung ; am văzut pe faţa lui o expresie vie de gîndire.

---

* Grădină publică la Roma. (*Nota trad.*)

** Piazza del Popolo. (*Nota trad.*)

În dreapta podului „Margherita“ era o fabrică în construcţie, iar schelele trasau numai dreptunghiuri. „Cîtă oboseală“, am zis eu, făcînd aluzie la muncitori. După aceea, ne-am dus lîngă o brazdă şi am rămas cîtva timp tăcuţi, în contemplarea ierburilor care se ivesc spontan : „E frumos“, a zis băiatul, dar acel *frumos* exprima emoţia sa lăuntrică.

M-am gîndit atunci că observarea formelor geometrice ale incastrelor plane şi aceea a plantelor cultivate de către copii, pe care le vede cum cresc sub ochii lui, constituie şi preţioase izvoare de educaţie spirituală.

O altă preocupare a educatoarei obişnuite constă în lărgirea sferei de cunoştinţe cu aplicaţii continue la mediu sau cu „generalizări“. A-l face pe copil „să vadă totul“, să „reflecteze asupra tuturor lucrurilor“ este o muncă copleşitoare, un efort care, din nefericire, înăbuşă energia infantilă, smulge în mod crud copilul de lîngă multe lucruri care ar trezi în el „un interes“. Este latura spirituală a intervenţiei fatale a adultului, care ar vrea să se substituie copilului şi să acţioneze în locul lui, punînd astfel un puternic obstacol în calea dezvoltării sale. Frumuseţea pe care copilul o descoperă spontan în lumea din jurul lui i-ar oferi din cînd în cînd bucurie şi satisfacţie, dar intervenţia, cu scopul de a instrui, a adultului în drumul înflorit şi plin de viaţă transformă această frumuseţe în urîţenia inerţiei mintale.

Educatoarea noastră nu trebuie, deci, să se preocupe de „aplicaţii“, temîndu-se ca nu cumva copilul, aşa cum destui vor să insinueze, se va opri, vai, la materialul stabilit de noi, înlocuind cu el măreţia şi varietatea lucrurilor oferite de natură sau de mediul mai vast care îl înconjură în şcoală şi acasă.

Cînd un copil mic, exersîndu-se cu materialul senzorial, şi-a „sporit“ capacitatea de a distinge lucrurile şi şi-a deschis căile sufletului spre o activitate tot mai laborioasă, el a devenit cu siguranţă un observator mai desăvîrşit şi mai inteligent decît înainte, iar cel care s-a arătat interesat efectiv de un cîmp de activitate restrîns, va fi cu atît mai interesat de un cîmp larg.

Acesta este lucrul pe care trebuie să-l aşteptăm de la copiii normali : investigarea spontană a mediului extern sau, cum spun eu, *explorarea voluntară* a mediului. În cazul acesta, copiii încearcă *o bucurie* la fiecare *descoperire nouă* pe care o fac ; aceasta le dă un sentiment de demnitate şi de satisfacţie, care îi încurajează să *caute* mereu senzaţii noi în mediu şi îi face spontan *observatori*.

Educatoarea va trebui să se limiteze la a *pîndi* * cu cea mai mare grijă momentul în care copilul ajunge la această generalizare a ideilor. De exemplu, un micuţ al nostru de patru ani, alergînd odată pe terasă, s-a oprit, strigînd : „O, . . . cerul este albastru !“ — şi a rămas pe loc, privind îndelung întinderea cerului.

Într-o zi, cum intram într-o „Casă a copiilor“, cinci sau şase copii mai mici s-au oprit în jurul meu tăcuţi, mîngîindu-mi uşor mîinile şi îmbrăcămintea şi zicînd : „este netedă“, „este moale“ ; atunci s-au apropiat şi alţii, mulţi, care, cu toţii, serioşi, cu o expresie de atenţie intensă, re-

---

* În text *spiare*, a spiona, a pîndi. Cuvîntul a fost ales *intenţionat* spre a exprima *plastic* sensul atitudinii educatorului care urmăreşte momentul potrivit cînd poate ajuta mai cu spor dezvoltarea personalităţii copilului. *(Nota trad.)*

petau, atingîndu-mă, aceleași cuvinte. Educatoarea era gata să intervină, spre a mă elibera. I-am făcut semn să stea pe loc și eu însămi am stat nemișcată, în tăcere, admirînd acea activitate spontană a micuților. Cea mai mare victorie a metodei noastre de educație va fi totdeauna aceea de a *obține progresul spontan* al copilului.

Odată, un copil făcea unul din exercițiile noastre de desen, care constă în a colora cu creionul interiorul unor figuri ; mai precis, colora un arbore. Ca să coloreze trunchiul, a luat un creion roșu, iar educatoarea voia să intervină, zicînd : „Tu ești de părere că arborii au tulpina roșie ?" Eu am oprit-o și l-am lăsat pe micuț să coloreze arborele în roșu. Acel desen era prețios pentru noi : el ne arăta că acel copil nu era un bun observator al mediului. Dar el continua în clasă *exercițiile pentru simțul cromatic*. Se ducea cu colegii în grădină și putea să observe totdeauna *culoarea* trunchiului arborilor ; cînd exercițiile senzoriale aveau să izbutească a atrage atenția spontană a copilului asupra culorilor din mediu, *într-o bună zi* el își va da seama că trunchiul arborilor nu este roșu, după cum copilul de care vorbeam mai sus și-a dat seama, în timp ce alerga, că cerul este albastru. De fapt, într-o zi, el a luat un creion maro pentru a colora trunchiul, iar ramurile și frunzele le-a făcut verzi. După aceea, micuțul colora cu maro toate ramurile, iar cu verde colora numai frunzele.

Aveam, deci, *dovezile* progresului intelectual al copilului.

Observatorii nu se creează zicîndu-le : *observă*, ci oferindu-le mijloace pentru a observa, și aceste mijloace sînt educația simțurilor. Odată stabilit raportul dintre copil și mediu, s-a asigurat progresul, pentru că simțurile care s-au perfecționat duc la o mai bună observare a mediului, iar mediul, cu varietatea lui, atrăgînd atenția, continuă educația senzorială.

Dacă, dimpotrivă, neglijăm educația senzorială, *cunoștințele* cu privire la *însușirile* corpurilor se integrează în *cultură*, care se *limitează* numai la cunoștințele învățate și amintite și rămîn sterile. Cu alte cuvinte, cînd educatoarea i-a învățat pe copii, după metodele vechi, numele *culorilor*, de exemplu, ea i-a făcut să cunoască unele *însușiri* determinate, dar nu a *educat* interesul pentru culoare. Copilul va cunoaște acele culori, uneori le va uita chiar, și va rămîne cel mult cu ceea ce a învățat la lecție. Iar dacă, mai tîrziu, educatorul, aplicînd metoda veche, va încerca să generalizeze ideea, de exemplu, întrebînd : „Ce culoare are floarea aceasta ?... panglica aceasta ?" etc., probabil că atenția copilului va rămîne, din lene, numai la exemplele date de educator.

Dacă am compara copilul cu un ceas sau cu un alt mecanism complex, am putea spune că metoda veche se aseamănă cu acțiunea de a împinge cu unghia dinții roților nemișcate, pentru a le învîrti, și că rotația traduce exact nivelul forței motrice aplicate de unghie (cultura copilului nu depășește nivelul culturii primite de la educator) ; metoda nouă, în schimb, se poate asemăna cu *încordarea* arcului care provoacă și menține mișcarea spontană a întregului mecanism, mișcare ce stă în raport direct cu forța resortului, și nu cu acțiunea celui care a încordat arcul (dezvoltarea psihică spontană a copilului continuă nelimitat și stă în raport direct cu potențialul lui psihic, și nu cu acțiunea educatorului).

Mișcarea, adică *activitatea psihică spontană*, pleacă, în cazul nostru, de la educația simțurilor și este întreținută de inteligența observatoare. Astfel, spre exemplu, cîinele de vînătoare nu-și cucerește îndemînarea prin

educația pe care i-o dă stăpînul, ci datorită *agerimii speciale* a simțurilor sale ; însă prin acel *exercițiu, care este vînătoarea,* stăpînul, perfecționîndu-i tot mai mult percepțiile senzoriale, oferă cîinelui ocazia de a încerca plăcerea și apoi pasiunea vînătorii. Același lucru se poate spune și despre un pianist, care, ascuțindu-și simțul muzical și totodată agilitatea motorie a mîinii, găsește o plăcere tot mai mare în a smulge instrumentului armonii noi, în timp ce exercițiul îi perfecționează tot mai mult simțurile și agilitatea ; prin aceasta, el se avîntă pe calea perfecționării, ale cărei limite depinde numai de personalitatea lui psihică. În schimb, un fizician poate să cunoască toate legile armoniei, lucru care face parte din cultura lui științifică, și totuși să nu știe să execute nici cea mai simplă compoziție muzicală, întrucît cultura lui, oricît de vastă, se mărginește la domeniul științific care include acustica.

Scopul nostru educațional în prima copilărie constă în *a ajuta* dezvoltarea, nu în a da o cultură *. De aceea, după ce am oferit copilului materialul adecvat pentru a stimula dezvoltarea simțurilor, trebuie să așteptăm desfășurarea activității de observare.

Piatra de încercare

De multe ori ne miră faptul că copiii nu numai că observă spontan mediul ambiant, luînd cunoștință de lucruri pe care mai înainte nu le distingeau, dar se pare că le observă comparîndu-le cu ceea ce își amintesc sau făcînd diferite aprecieri care ne uimesc prin multe amănunte, pentru că ne arată că unii copii își creează în interiorul lor un termen propriu de comparație, un fel de „piatră de încercare“, pe care noi nu o avem. Anume, ei *confruntă lucrurile* externe cu imaginile care s-au fixat în mintea lor și emit niște judecăți surprinzătoare prin exactitatea lor. Odată, într-o clasă din Barcelona, a intrat un muncitor care ținea în mînă un geam, urmînd să-l monteze la una din ferestrele clasei. Un copil de

---

* Maria Montessori atrage *aici* atenția că în prima copilărie trebuie să se urmărească de către educatori *sprijinirea dezvoltării (educația),* nu *predarea unor cunoștințe* (instrucția), care vine după aceea ; întîi se formează *organul* cunoașterii, tocmai pentru că aceasta este o condiție esențială ca acel organ să poată cunoaște. Ea nu afirmă că nu trebuie să se dea *deloc cunoștințe* în această perioadă (în text se vede cîte *cunoștințe* se dau), ci se condiționează *veridicitatea* și *temeinicia* culturii de formarea minții care se cultivă. Ea vorbește aici despre scopul nostru *educațional,* de a educa, nu despre scopul de a instrui, mai ales că procesul *instruirii,* în metoda Montessori, constă în inițierea copilului de către educator în tehnica *autoinstruirii* și a *autoeducației.* De unde însuși titlul cărții sale *Autoeducația în școlile elementare* (1916). Totuși, nu se poate să nu se observe că, din intenția de a evidenția importanța *educației* (dezvoltarea copilului) ca factor prim, a dat acestui pasaj o formulare care poate părea paradoxală în oarecare măsură. *(Nota trad.)*

cinci ani a spus cu voce tare : „Geamul nu se potrivește, este prea mic". Muncitorul și-a dat seama că este mai scurt cu un centimetru numai după ce l-a încercat în cercevea.

Doi copii între cinci și șase ani purtau următoarea convorbire la o „Casă a copiilor" din Berlin : „Ce crezi, pînă la plafon sînt trei metri ?" — „Nu, sînt în jur de trei metri și douăzeci și cinci de centimetri". După ce s-a măsurat, s-a constatat că înălțimea era efectiv ceva mai mare de trei metri.

O fetiță de cinci ani, văzînd că intră o doamnă, i-a zis : „Culoarea îmbrăcămintei dumneavoastră este exact aceea a florii așezate acolo". Doamna s-a dus în camera alăturată, unde a găsit o floare care nu se vedea din camera în care a intrat și, comparînd-o cu îmbrăcămintea ei, a constatat o identitate surprinzătoare între cele două culori. Este evident că doamna aceea nu putea să recunoască identitatea de culoare decît cel mult punînd alături cele două obiecte, pe cînd fetița avea ceva în plus, avea o unitate de măsură interioară la care putea să recurgă, pentru a compara floarea pe care o avea în minte cu îmbrăcămintea pe care o vedea cu ochii, așa cum noi, adulții, am stabilit o unitate de măsură, care ne îngăduie să apreciem raporturile dintre lucrurile ce se pot măsura, sau o piatră de încercare fixă, cu care se pot aprecia alte pietre.

Această *piatră de încercare,* care face cu putință manifestări atît de impresionante la copii și care îi așază pe *alt plan decît noi,* adesea inaccesibil nouă, poate fi considerată ca un fapt necunoscut pînă acum. S-ar părea că la anumite vîrste există posibilități de achiziții psihice care nu mai sînt cu putință la alte vîrste *. Un lucru limpede și destul de vizibil pentru oricine este capacitatea, despre care am vorbit de mai multe ori, pe care o au copiii mici de a-și aminti și de a reproduce sunetele vorbirii și de a învăța cuvintele.

Vîrsta la care limbajul se stabilește pentru totdeauna este „perioada" în care natura a pus o „sensibilitate deosebită", destinată a fixa accentele și cuvintele. În viață nu putem să ne întoarcem din drum ; ceea ce a achiziționat mintea în „perioada ei sensibilă" rămîne un bun permanent pentru viața întreagă, bun care nu se mai poate obține după aceea, într-o altă perioadă. Astfel, în cazul primelor achiziții de imagini senzoriale și al fixării mișcărilor, există perioade în copilărie care, o dată depășite fără rezultat, nu se mai repetă ulterior pentru a permite recuperarea.

Odată ce atenția noastră a fost atrasă asupra acestui fapt, vom vedea că există mici variații care îl confirmă și mai convingător. Copilul de trei ani este capabil să repete de patruzeci de ori în șir un exercițiu (de exemplu, cel cu incastrele cilindrice), pe care un copil de șase ani nu-l poate repeta mai mult de cinci sau șase ori consecutiv. În schimb, copilul de șase ani poate să facă lucrări superioare celor pe care le face unul de trei ani, lucrări care pentru cel mic sînt nu numai inaccesibile, ci față de care se simte cu totul străin.

Acest fenomen interesant se repetă și în domeniul moral. Perioada intens formativă a primei copilării este în același timp perioada în care

* După Maria Montessori, ar exista o lege a „perioadelor senzitive". (*Nota trad.*)

se poate stabili o formă de docilitate desăvîrşită, al cărei element exterior a fost considerat ca tendinţă spre „imitaţie". Dacă însă vom adînci acest fenomen şi dacă împrejurările din mediu sînt prielnice dezvoltării copilului, deci şi exprimării sale mai adînci, vom vedea că în copilul mic există o tendinţă uimitoare de adaptare la celelalte fiinţe umane din ambianţă, fapt căruia i se datoreşte constituirea acelui fond de „dragoste", de „adeziune" întru totul uman. Mai tîrziu, afară de cazul cînd ne aflăm în faţa unui subiect înzestrat cu capacităţi morale excepţionale, datorate unor forţe supranaturale, nu vom mai găsi *această formă* de docilitate, ci numai o „adeziune raţională" sau o „supunere" forţată.

Acelaşi fenomen se observă cu neobişnuită evidenţă în dezvoltarea sentimentului religios. Copilul mic are o tendinţă care nu se poate indica mai bine decît numind-o „perioada senzitivă a sufletului", perioadă în care el are intuiţie şi avînturi religioase surprinzătoare pentru cine nu a observat copilul căruia i s-a dat posibilitatea de a-şi exprima nevoile vieţii interioare. Se pare că atunci copiii mici ar fi înzestraţi în mod deosebit cu o intuiţie supranaturală, că ar fi atraşi în mod miraculos de graţia divină *, cu toate că, în mod raţional, nu este cu putinţă să li se dea acea „educaţie religioasă", care, mai tîrziu, la vîrsta numită a raţiunii, copilul o poate asimila, iar omul o poate înălţa cu inteligenţa luminată de credinţă.

Cu toate acestea, „perioada senzitivă" este baza unor achiziţii miraculoase, pe care omul nu le va putea face la o altă vîrstă.

Ordinea mintală

Mintea copilului mic nu este, de bună seamă, lipsită de cunoştinţe şi de idei în momentul cînd începem educarea simţurilor, însă imaginile stau toate amestecate „pe marginea prăpastiei". Haosul din sufletul lui nu are nevoie de lucruri noi, ci de *ordonarea* elementelor care există. El începe să distingă acum caracteristicile lucrurilor. Distinge cantitatea de calitate, face deosebirea între ceea ce este formă şi ceea ce este culoare. Distinge obiectele după modul cum predomină dimensiunile, adică obiectele lungi de cele scurte, obiectele groase de cele subţiri, obiectele mari de cele mici. Desparte culorile în grupuri, desemnîndu-le cu numele lor : alb, verde, roşu, albastru, galben, violet, negru, portocaliu, maro, roz. Distinge apoi culoarea după intensitatea ei, numind cele două extreme „deschis" şi „închis". Deosebeşte gustul de miros, sunetul de zgomot.

Învăţînd să aşeze „fiecare lucru la locul său" în mediul extern, copilul ajunge, prin educarea simţurilor, să pună ordine în imaginile din mintea lui. Acest *act ordonator,* într-o minte care este în curs de formare, constituie primul punct de plecare pentru ca viaţa psihică să se dezvolte, evitînd obstacolele.

---

* Vezi nota de la capitolul XXIII, p. 279, din prezentul volum. *(Nota trad.)*

„Cucerirea lumii externe“ reprezentate prin imaginile sale sensibile va fi de acum înainte uşoară şi ordonată. Ordinea care este instalată a pregătit condiţiile vieţii.

Aşa au făcut şi oamenii care au fost numiţi „luminaţi“. În observarea lumii, ei au început prin a face deosebiri între lucruri, prin a le grupa şi a le clasifica ; au inventat nume prin care să le distingă şi au constatat că acest procedeu este folositor. Ei au unit cunoaşterea exactă cu limbajul ştiinţific.

Acesta a fost începutul tuturor ştiinţelor care studiază lucrurile existente, a fost primul capitol al istoriei descoperirilor viitoare. Pe această bază s-a diferenţiat omul care, în observarea lumii, s-a condus după lumina cunoaşterii pentru a crea progresul, de omul care a privit-o din întunericul ignoranţei, văzînd în ea un abis întunecat, de nepătruns şi de neschimbat.

Tăcerea. Abstracțiile materializate

Între metoda noastră și metodele folosite în mod obișnuit în școli pentru educarea copiilor normali există, printre altele, o deosebire în privința drumului de urmat în educație.

Poate că „tăcerea“ va ilustra această deosebire.

În școlile obișnuite, prin „tăcere“ se înțelege o stare de „ordine“ medie, intuită, dar care pînă acum nu a fost încă definită. Este vorba de o situație în care comportarea elevilor în clasă face cu putință ca învățătorul să-și țină lecția.

Dar, fiindcă elevii suferă o constrîngere, ei au tendința de a părăsi această stare medie de ordine, pentru a intra într-o dezordine în care diferite mișcări necoordonate și lipsite de un scop produc un zgomot și o agitație care îngreuiază sau fac imposibilă ținerea lecției, adică tulbură ordinea medie. Atunci este nevoie ca învățătorul să ceară energic să se facă „tăcere“, înțelegîndu-se prin acest cuvînt tocmai ordinea medie. Însă „ordinea medie“ fiind nu numai o situație la care s-a ajuns mai înainte, ci și una normală, „obișnuită“, ea se poate obține printr-un simplu îndemn.

În metoda noastră, dimpotrivă, „ordinea medie“ (care însă are altă formă, pentru că rezultă din munca individuală a elevilor) este un punct de plecare pentru înălțarea pe o treaptă superioară mediei, care n-a fost atinsă pînă acum și este necunoscută. Tăcerea este de data aceasta o *cucerire* pozitivă, la care trebuie să se ajungă prin cunoaștere și prin exercițiu.

De aceea, conștiința este obligată să fie atentă la mișcările cele mai mici, să controleze toate actele în toate amănuntele, pentru a ajunge la o imobilitate desăvîrșită ce duce la tăcere, ceea ce este un lucru impresionant, nou, care nu a fost niciodată apreciat pînă acum. În școlile obișnuite, apelul la „tăcere“ are scopul de a readuce viața normală la condițiile ei normale.

Tăcerea imobilității, dimpotrivă, suspendă viața normală, suspendă munca utilă, nu are nici un „scop practic“. Întreaga ei importanță, far-

mecul său derivă din faptul că, suspendînd viața obișnuită, înalță individul la un nivel superior, la care îl cheamă nu utilitatea, ci cucerirea în sine.

Faptul că niște copii mici de trei sau patru ani cer „să facă tăcere", ca și faptul că, atunci cînd tăcerea este cerută de noi, ei se conformează numaidecît, vădind un interes adînc, sînt dovezi evidente că în ei există tendința de a se ridica și de a *gusta* plăceri superioare. Mulți străini au asistat la o scenă surprinzătoare, ca aceasta : educatoarea, dorind să repete exercițiul respectiv, scrie la tablă cuvîntul *tăcere*. Încă înainte de a fi terminat de scris cuvîntul, se face o tăcere din cele mai adînci, care cuprinde încăperea unde patruzeci sau cincizeci de copii foarte mici erau cu o clipă mai înainte ocupați cu lucrările lor.

Viața motorie este suspendată, prin contagiune, fulgerător. Un copil a „citit" primele litere și a înțeles că s-a dat ordin să se facă tăcere ; suspendînd orice mișcare, el se conformează ordinului pe care fiecare l-a intuit și a început fenomenul pe care, îndată, îl intuiesc și ceilalți și la executarea căruia participă. Astfel, tăcerea cere tăcere, fără ca vreun glas să fi rostit un cuvînt.

Astfel de comparații se pot invoca în legătură cu toate manifestările celor două tipuri diferite de școli.

Un anumit nivel mediu reprezintă în școlile obișnuite „binele", un bine care nu a fost definit și nu a fost studiat, dar care este considerat, prin obișnuință, ca fiind nivelul școlar *ce trebuie atins*.

În școlile noastre se pleacă de la un bine mediu, acela la care s-a ajuns în mod spontan prin munca individuală, pentru a trece la un nivel superior, în scopul de a atinge „perfecțiunea".

Este evident că, dacă nu ar exista în copii, *sub forma unei nevoi*, o tendință care face cu putință această înălțare, ea nu s-ar obține în practică niciodată.

Iar dacă totuși există și se obține cu un succes indiscutabil, trebuie să simțim în noi, educatorii, o nouă datorie care să ne lumineze misiunea pe care o avem.

Educația simțurilor poate sluji la ilustrarea acestui principiu. Se știe că educația simțurilor a fost considerată de mulți pedagogi ca o eroare *. Aceasta se întîmplă pentru că, luînd ca scop „viața obișnuită", educația simțurilor face să se devieze de la modul natural de a cunoaște.

De fapt, obiectele pe care le vedem formează niște ansambluri ; unitatea prezintă multiple caracteristici. Trandafirii au culorile lor și parfumurile lor ; vasul de marmură are forma sa și greutatea sa ș.a.m.d. Este just, deci, ca să se ia în considerație lucrurile reale așa cum se prezintă ele. Acesta este raționamentul care privește ca finalitate „ordinea obișnuită" a lucrurilor.

---

* Metoda Montessori a fost criticată, în numele așa-zisului „globalism", că este „nenaturală", că izolează în mod analitic senzațiile, pe cînd „în realitate" obiectele se percep ca unități, global, sintetic. În acest pasaj, ca și în altele, autoarea lămurește de ce este necesar să i se dea copilului o educație a simțurilor, pentru a-l ajuta ca el să poată *distinge*, în complexul de caracteristici ale obiectului, diferitele *variații în unitate*, adică să i se dea prin educație ceea ce nu-i este dat de la natură : „filozofia lucrurilor" *(Nota trad.)*

Dacă însă noi considerăm „ordinea obişnuită“ nu ca scop stabil, ci ca punct de plecare, putem să intuim faptul că cei mici observă spontan mult mai multe lucruri decît pot înfăţişa „lecţiile asupra lucrurilor“, cu condiţia, fireşte, ca ei să fie lăsaţi liberi să observe după instinctul lor şi să nu se fi contaminat de „inhibiţia organică“, adică de teama de a lucra singuri.

Zic „să intuim“, pentru că, fără să se studieze metodic manifestările infantile spontane, acest adevăr poate fi înţeles empiric. Copilul are o „tendinţă vitală“ de a explora mediul tot atît de intensă ca şi tendinţa de a asculta limba vorbită. De fapt, el este silit să cunoască lumea externă şi să înveţe să vorbească determinat de un instinct impetuos. Aşa cum spuneam, există o perioadă *sensibilă a vieţii* în care el simte îndemnul de a observa lucrurile din jur şi de a asculta sunetele vocii omeneşti.

Nu este deci vorba de o nevoie de a-i prezenta obiecte, ci numai de a nu lăsa să i se „tocească“ instinctul de observaţie cu care l-a înzestrat natura.

Dacă vrem să-l ajutăm, noi trebuie să ne ridicăm la o treaptă mai înaltă. Trebuie să îi dăm *mai mult* decît ar putea el să aibă numai prin puterile sale.

Să-mi fie îngăduită o afirmaţie îndrăzneaţă : noi trebuie să îi dăm filozofia lucrurilor.

Să începem cu abstracţia. Ideile abstracte sînt concepte sintetice ale minţii, care, desprinzîndu-se de lucrurile reale, extrage din ele unele calităţi comune, care, ca atare, nu există prin ele însele, ci există în obiectele reale. Spre exemplu, greutatea este o abstracţie, pentru că nu există în sine ; există numai „obiecte grele“.

Tot astfel se întîmplă şi cu forma sau cu culoarea. Aceste cuvinte indică date abstracte, care în ele însele sînt însă sintetice, pentru că acumulează în mod abstract, într-o idee unică, o calitate răspîndită variabil într-un număr infinit de obiecte reale. Copiii cărora le place să *palpeze* în mod material obiectele, mai mult decît să le privească, par să aibă mintea cea mai incapabilă de a opera cu idei abstracte. Aici însă intervine o distincţie subtilă. Oare lipsa obiectului este aceea care face inaccesibilă abstractizarea la copilul mic, sau există o efectivă incapacitate mintală de a căpăta interes pentru acea sinteză care îmbrăţişează nenumărate elemente şi care este în fond ideea abstractă de calitate ?

Cu alte cuvinte, dacă am reuşi să „materializăm“ ideea abstractă, prezentînd-o într-o formă adecvată copilului, adică aceea de *obiecte palpabile,* oare mintea sa va fi în stare de a o aprecia, de a se interesa de ea profund ?

Materialul nostru senzorial poate, desigur, să fie considerat, din acest punct de vedere, ca fiind o *„abstracţie materializată“*. El prezintă „culoarea“, „dimensiunea“, „forma“, „mirosul“, „zgomotul“ în mod tangibil şi distinct, ordonat în gradaţii care permit clasificarea şi analizarea calităţilor.

Cînd un copil mic se află în faţa materialului, el începe să lucreze atît de concentrat şi de serios, încît pare că dă din conştiinţa sa tot ce

este mai bun. S-ar părea că, într-adevăr, copiii sînt pe cale de a face cea mai înaltă cucerire de care este capabilă mintea lor ; materialul deschide căi care, altfel, sînt inaccesibile inteligenței la vîrsta copilăriei.

Tocmai acest material îl ține „concentrat“, pentru că el constă din lucruri demne de a fi absorbite de atenția intensă a copilului.

O paralelă între educația copiilor normali și aceea a deficienților mintal

Știind că metoda de educație pentru copii normali își are originile în metoda elaborată de Itard și Séguin pentru copii deficienți din punct de vedere mintal, mulți au obiectat că este imposibil să se trateze în același fel cele două categorii de copii. Cu atît mai mult cu cît astăzi există tendința de a se distinge cu o exactitate tot mai mare nivelurile mintale și de a separa în diferite categorii chiar și copiii normali, deosebind și tratînd în mod diferit copiii care, din punctul de vedere al inteligenței, sînt dotați diferit, ca, spre exemplu, supranormalii.

De aceea cred că este bine să arătăm deosebirea, scoasă în evidență atît de clar de metoda noastră, dintre copiii „înzestrați din punct de vedere spiritual“ și deficienți. Înseși mijloacele folosite cu cele două categorii provoacă reacții diferite și servesc la stabilirea unei comparații extrem de elocvente.

Punînd în fața aceluiași material un copil deficient din punct de vedere mintal și un copil normal, prima și fundamentala diferență dintre cei doi constă în faptul că deficientul nu arată un interes spontan pentru materialul respectiv ; trebuie să i se atragă atenția continuu și insistent, invitîndu-l să observe, să compare, îndemnîndu-l la acțiune.

Să presupunem că utilizăm, ca prim obiect, unul din incastrele cu corpuri geometrice. După cum se știe, exercițiul constă în a scoate de la locul lor micii cilindri, a-i așeza pe masă, a-i amesteca și, apoi, a-i așeza din nou pe fiecare la locul lui.

În cazul copilului apatic și deficient, ar trebui să se înceapă deocamdată cu exerciții în care stimulii să fie mult mai contrastanți și s-ar ajunge la exercițiul principal după multe altele premergătoare.

În cazul copiilor normali, dimpotrivă, incastrele formează *primul obiect* care se poate prezenta, și chiar mai mult, dintre toate celelalte materiale senzoriale, ele sînt preferate de copiii care au vîrsta între doi ani și jumătate și trei ani și jumătate.

Cînd însă se prezintă acest material unui deficient, trebuie să i se atragă atenția continuu și să se stăruie, îndemnîndu-l să observe și să compare, iar cînd copilul izbutește să pună cilindrii la loc în suportul respectiv, el se oprește și consideră că jocul s-a încheiat. Cînd deficientul greșește, el trebuie să fie corectat sau îndemnat să se corecteze, și chiar atunci cînd constată o greșeală, el rămîne de obicei indiferent.

Copilul normal, dimpotrivă, este atras spontan de un foarte viu interes pentru joc, se corectează singur, și tocmai acest fapt îl determină să-și

încordeze atenția asupra diferențelor dintre dimensiuni și asupra comparării lor.

Cînd copilul normal se concentrează asupra exercițiilor pe care le face, el respinge intervenția celui care ar vrea să se amestece spre a-l ajuta ; vrea să rămînă singur în fața problemei sale. Acest fapt dă loc la o activitate spontană care merge dincolo de constatarea diferențelor dintre lucruri și care are în ea însăși cea mai mare valoare. Astfel, materialul se dovedește ca o cheie care îl pune pe copil în raport cu el însuși și îi deschide sufletul spre a se exprima și a acționa.

Concentrarea asupra unui exercițiu spontan îndelung repetat este indicele superiorității copilului normal.

O altă deosebire constă în „distincția" pe care este capabil să o facă copilul normal între lucrurile esențiale și mijloacele secundare, care servesc de multe ori să le scoată în evidență pe cele dintîi.

S-a spus că tehnica educației simțurilor aplică principiul de a izola simțul care trebuie să se exerseze. Astfel, spre exemplu, cînd trebuie să se constate diferențe tactile, este bine să-l ferim pe copil de impresii vizuale, fie întunecînd camera, fie acoperind ochii copilului cu o legătură. În alte cazuri, dimpotrivă, trebuie să se facă tăcere.

Toate aceste procedee izbutesc într-adevăr să-l ajute pe copilul normal să se concentreze asupra unui stimul izolat și îi sporesc interesul pentru stimulul respectiv. Atenția copilului deficient, dimpotrivă, este deviată cu ușurință de aceste mijloace ajutătoare, care îl îndepărtează de motivul principal asupra căruia ar trebui să-și concentreze atenția. În întuneric, el adoarme ușor sau se dedă la acte necuviincioase ; atenția îi este atrasă de legătura pusă pe ochi, și nu de stimulul senzorial asupra căruia vrem să-i polarizăm interesul ; și astfel, exercițiul degenerează într-un joc inutil sau într-o erupție de veselie zgomotoasă.

În sfîrșit, un alt fapt și mai demn de remarcat este că, atît asupra copiilor deficienți, cît și asupra celor normali, un efect excelent îl are procedeul pe care eu îl numesc „lecția celor trei timpi a lui Séguin" și care asociază atît de simplu și de clar *cuvîntul* cu ideea dobîndită.

Acest lucru ne face să ne gîndim că deosebirile dintre personalitatea superioară și cea inferioară scad sau se pierd atunci cînd copilul se află în condiția de a „primi" ca o ființă pasivă „lecții" prin acțiunea profesorului asupra lui.

Lecția simplă și perfectă din punct de vedere psihologic, cum este aceea a lui Séguin, își atinge scopul în ambele cazuri.

Aceasta este o dovadă limpede și elocventă că diferențele individuale se dezvăluie și se intensifică numai în munca spontană și în exprimarea neprovocată — cu alte cuvinte, prin manifestările directe ale impulsurilor interioare.

Asocierea „cuvîntului" cu percepția senzorială, în lecția lui Séguin, izbutește nu numai să fixeze acea asociație în mintea copilului deficient, dar aproape că îi înviorează energia perceptivă. Deficientul este ajutat de acea lecție să observe mai bine obiectul, care pare de acum înainte asimilat prin două legături : prin înfățișare și prin nume.

Copilul normal nu are nevoie de asemenea ajutor pentru a *observa*. Dimpotrivă, „observația" sa îl dispensează de lecție. El ascultă lecția cu bucurie vie după ce și-a fixat deja distincțiile senzoriale. Lecția despre

nume clarifică și completează astfel munca lui spontană. Ideea este cunoscută, este vie prin propriul lui efort ; și iată că acum urmează botezul, numele, consacrarea. Este interesant de constatat bucuria mare a copilului care a asociat un nume la cucerirea lui senzorială.

Îmi aduc aminte cum, într-o zi, am învățat o fetiță, care încă nu împlinise trei ani, numele a trei culori.

Am cerut copiilor să ducă una din mesele lor mici în fața ferestrei și, așezîndu-mă și eu pe un scăunel de-al copiilor, am invitat-o pe micuță pe un scaun identic, la dreapta mea. Aveam pe masă șase piese, două cîte două, de aceeași culoare, adică : roșu, albastru și galben. Ca introducere, am așezat în fața fetiței una dintre tăblițe și i-am cerut să o caute pe cealaltă de aceeași culoare ; am repetat exercițiul cu toate cele trei culori, cerîndu-i să așeze bine, în ordine, una după alta, perechile egale. După aceea, am trecut la „cei trei timpi" ai lui Séguin *. Fetița a învățat să recunoască numele celor trei culori.

Era atît de fericită, încît mă privea îndelung, apoi a început să salte ; eu, văzînd-o cum saltă în jurul meu, îi repetam, rîzînd : „Știi culorile ?", iar ea răspundea, săltînd mereu : „Da". Manifestările ei de bucurie nu se mai sfîrșeau : fetița se învîrtea în jurul meu, săltînd mereu, ca să mă facă să îi repet aceeași întrebare și să răspundă cu entuziasm cu „da"-ul ei.

Copilul deficient, din contra, este ajutat de lecție să „înțeleagă" materialele ; i se atrage cu insistență atenția asupra diferențelor contrastante și el sfîrșește prin a se interesa de ele, începînd să lucreze ; însă obiectul în sine nu este un stimul suficient pentru a-i provoca activitatea.

O paralelă între pedagogia noastră și psihologia experimentală

În general, nu s-a observat un paralelism destul de interesant care există între cercetările lui Itard asupra educației copiilor surdomuți și deficienți și tentativa mult mai tîrzie, a germanilor Fechner și Weber și apoi a lui Wundt, de a subordona psihologia cercetărilor experimentale, făcute cu ajutorul unor instrumente de măsură.

Itard, care a trăit în preajma Revoluției franceze, a fost obligat de studiile sale medicale de otoiatrie să experimenteze o educație pe baze pozitive, căutînd reactivi care, excitînd sistematic simțurile, să atragă atenția și să deștepte inteligența și activitatea motorie. Obiectele concepute de el aveau de aceea o semnificație a unor „stimuli" propriu-ziși.

Mai tîrziu, Fechner, Weber și Wundt au încercat să întemeieze o psihologie pe baze experimentale, începînd să măsoare sensibilitatea la indivizi normali, în raport cu stimuli minimi, și străduindu-se să determine, cu exactitate matematică, atît stimulii, cît și timpul de care au nevoie diferiții subiecți pentru a reacționa. Importanța obiectelor era în funcție de posibilitatea lor de a fi sau nu direct o „măsură" (esteziometrie).

* E vorba de cei trei „timpi" sau cele trei „momente" ale lecției. (*Nota trad.*)

Cele două direcții, care s-au născut independent, s-au dezvoltat independent, cea dintîi, prin răspîndirea sa practică, creînd școli pentru surdomuți și pentru deficienți mintal, iar a doua, prin răspîndirea unor institute de **„esteziometrie"**, avînd ca scop cercetări experimentale capabile să ducă la constituirea unei științe noi.

Toți acești cercetători însă, bazînd construirea instrumentelor lor pe reacțiile senzitive ale omului, au ajuns la ustensile foarte asemănătoare între ele, cu toate că ele constituiau, pe de o parte, un material pentru educația simțurilor, iar pe de alta, un fel de arsenal pentru măsurători psihosenzoriale.

De aceea, scopul celor două procedee, atît de analoage în ceea ce privește bazele lor de construcție, era opus. De fapt, esteziometria cercetează minimele perceptibile * ale unui om dezvoltat complet sau ale unui copil dezvoltat la un nivel corespunzător vîrstei sale, pentru a face, pur și simplu, o constatare.

Importanța acestei constatări rezidă în capacitatea sa de a demonstra faptul că fenomenele psihice sînt susceptibile de a fi măsurate matematic. Aceasta implică ideea, considerată aproape o axiomă, că modul de a „simți" sau mai bine-zis de a percepe (adică de a recunoaște) stimulii este o calitate naturală absolută, care nu depinde de cunoștințe, de exerciții metodice ale minții sau de cultura intelectuală, adică este independentă de diferențele psihice artificiale datorate educației.

A observa că un lucru este mai mare sau mai mic decît altul, a simți dacă un obiect minim a venit în contact cu pielea noastră etc. sînt constatări comune tuturor ; iar diferențele individuale sînt caracteristici stabilite de natură, care produce, în mod normal, variații și, prin aceasta, produce oameni mai mult sau mai puțin sensibili, așa cum produce oameni mai mult sau mai puțin inteligenți, mai mult sau mai puțin bruneți sau blonzi. De aceea, aprecierile psihologiei experimentale au fost considerate ca aprecieri asupra *omului*, în dezvoltarea lui psihică naturală. De fapt, psihologia și-a propus, mai tîrziu, să determine caracteristicile corespunzătoare diferitelor niveluri psihice după vîrstă și după varietățile individuale (indivizi normali, subnormali etc.).

Sistemul lui Itard, dimpotrivă, își propunea să construiască stimuli maximi, contraste puternice, pentru a atrage asupra lor atenția senzorială a unor copii străini de mediu și incapabili de a extrage din el, în mod ordonat, cunoștințe precise. Prin acest procedeu, copiii ajung apoi, prin exerciții repetate, să perceapă contraste din ce în ce mai puțin sensibile și diferențe tot mai fine în fiecare calitate ce li se prezintă. În acest ultim caz, nu se întreprinde un simplu examen al subiectului pentru a constata

---

* Aici e vorba de *psihologia diferențială* și de *pragul diferențial* (diferențele minime ce pot fi percepute între două senzații, de același fel, indiferent care, nu numai tactile, ci și vizuale, acustice etc. ; de exemplu, putința de a percepe o diferență între două greutăți, două culori, două grade de temperatură etc. *minime*). Maria Montessori arată că, pe cînd *psihologia experimentală* (în speță esteziometria) se limitează la a măsura și a constata o situație de fapt, *pedagogia experimentală* caută mijloace și tehnici de a perfecționa, de a *„ascuți"* puterea de a percepe a tuturor simțurilor. Deci, scopul său nu este de a *constata* pur și simplu realitatea, ci de a o transforma. (*Nota trad.*)

starea lui psihică, ci o „acțiune care modifică" conștiința, pentru a o trezi, a reînviora raporturile sale cu mediul extern, pentru a-i constata cu precizie caracteristicile și pentru a stabili o armonie de interese între intelect și realitatea externă.

Acțiunea modificatoare care sporește capacitatea discriminatoare este o adevărată acțiune „educativă".

Educația simțurilor duce la ascuțirea perceperii experimentale * *a stimulilor cu ajutorul exercițiilor repetate*

De obicei, *educației senzoriale* nu i se acordă nici o atenție de către cei ce fac cercetări cu scopul de a aprecia dezvoltarea psihică, dar ea este un factor care trebuie avut în vedere.

De exemplu, am văzut adesea adoptîndu-se ca *teste* mintale niște *cuburi de diferite mărimi, așezate la diferite distanțe* : i se cerea copilului să recunoască cubul cel mai *mic* și pe cel mai *mare*, în timp ce se cronometra timpul de reacție, care se măsoară din momentul comenzii pînă în acela al reacției, și apoi se nota eroarea.

Eu am atras atenția în mod repetat că o astfel de experiență ignorează factorul *educație*, adică *educația senzorială*.

Copiii noștri au și ei, în materialul didactic pentru educația simțurilor, o serie de zece cuburi cu dimensiunea gradată. Exercițiul constă în a arunca pe un covoraș de culoare închisă toate aceste cuburi care au o culoare roz-pal și în a construi cu ele *turnulețul*, așezînd la bază cubul cel mai mare, apoi, pe rînd, pe celelalte, pînă la cel mai mic. Copilul mic trebuie de fiecare dată să aleagă pe covor cubul „cel mai mare". Acest joc distrează foarte mult chiar și pe copiii de doi ani și jumătate, care, îndată ce au construit turnulețul, îl răstoarnă cu o lovitură ușoară, admiră formele roz împrăștiate pe fondul închis și încep iarăși să-l construiască de nenumărate ori.

Dacă acest *test* s-ar aplica unuia dintre copiii din „Casele" mele avînd vîrsta între trei și patru ani și unui elev de șase-șapte ani din prima clasă a școlii elementare, fără nici o îndoială că primul ar avea un timp de reacție mai mic și ar alege mai repede „cubul cel mai mare" și „cel mai mic" din grămadă și nu ar comite erori.

Același lucru se poate spune și despre testarea simțului cromatic, tactil etc.

Acest fapt are o însemnătate fundamentală pentru psihometrie (și, în general, pentru întreaga psihologie experimentală întemeiată pe *teste*), pentru că el *deplasează* vîrsta nivelurilor mintale, pe care această psihologie le consideră absolute, adică variații naturale ale indivizilor.

Această metodă de educație poate deci să fie luată în considerație și de partizanii psihologiei experimentale, care speră să determine prin reac-

---

* În edițiile premergătoare „diferențiale". (*Nota trad.*)

ții instantanee nivelul de dezvoltare mintală, construind o imagine aproape absolută a ansamblului prin măsurarea unui detaliu, așa cum se procedează cînd se măsoară statura, pentru a stabili creșterea fizică la diferite vîrste.

Exercițiul sistematic al simțurilor ar infirma acele valori medii, demonstrînd că ele nu reprezintă un dat „absolut" al creșterii psihice.

Dacă după aceea am vrea să deducem din psihologia experimentală o aplicație practică, pentru a reforma metodele de educație în școli, atunci eroarea de principiu devine și mai evidentă.

Dacă o pedagogie științifică va lua ființă, ea va lua ca punct de plecare „stimulii care acționează și modifică", și nu „stimulii prin care se măsoară".

Tocmai acest criteriu a stat la baza cercetărilor mele. El a reușit în practică să ducă la o pedagogie experimentală pentru copiii normali și, în același timp, să releve caracteristici psihologice care însă nu erau cunoscute la copii.

Psihologia de laborator, cu reactivii și *testele* sale, introdusă în școlile elementare, nu a reușit să influențeze în practică asupra școlilor înseși și asupra metodelor sale de educație.

Dar, ca o consecință logică, s-a ajuns numai să se întrevadă posibilitatea de a se modifica „examenele", adică tocmai „probele" * la care sînt supuși școlarii, și, pentru un timp oarecare, America engleză părea destul de convinsă pentru a îndrăzni să prevadă cu seriozitate înlocuirea examenului tradițional, adică a controlului noțiunilor învățate **, cu „examenul științific al aptitudinilor individuale". În felul acesta s-a introdus, după „terminarea studiilor", același examen care fusese adoptat de institutele de orientare profesională pentru a deschide oamenilor calea în cîmpul muncii.

Studiile lui Itard, dimpotrivă, au avut o acțiune practică imediată în însuși miezul educației. Ele au avut ca rezultat tratamentul unor copii care nu auzeau bine și care își recăpătau auzul, ameliorîndu-și, prin educație, acuitatea auditivă și recăpătîndu-și totodată graiul. Din această acțiune inițială s-a dezvoltat apoi educația surdomuților propriu-ziși și, în sfîrșit, educația deficienților.

Școlile care au apărut în Elveția, Germania, Franța și America au răspîndit larg opera de „salvare" a unor copii nefericiți, au contribuit la ridicarea nivelului mintal și social al tuturor copiilor din această categorie.

De îndată ce s-a introdus această orientare în școlile pentru copii normali, s-a produs o profundă schimbare a școlii și, totodată, o înălțare a personalității infantile, fapt care a determinat răspîndirea în lumea întreagă a conceptului social de „independență" și de „eliberare" a copilului.

---

* Testele. În limba engleză, *test* — probă, încercare, examen, experiență. (*Nota trad.*)

** Mai tîrziu, a apărut așa-zisa „știință a examenelor" — docimologia, care studiază aplicarea unor metode științifice, obiective, în aprecierea cunoștințelor dobîndite de elevi. (*Nota trad.*)

XIV. LIMBAJUL GRAFIC

Conceptul nostru pedagogic de „ajutor pentru dezvoltarea naturală" a copilului trebuie oare să se oprească în fața unei cuceriri artificiale datorate exclusiv acțiunii civilizației, cum este limbajul grafic, adică învățarea scrierii și citirii ?

Este clar că în acest caz avem de-a face cu acțiunea de „a preda", iar instruirea nu mai privește natura omului. A venit momentul cînd este necesar să abordăm în educație problema culturii, deci a eforturilor ce trebuie făcute, chiar sacrificînd impulsurile naturale. Știm cu toții că învățarea cititului și a scrisului constituie prima dificultate care ne întîmpină în școală : primul chin al omului care trebuie să-și supună natura proprie necesităților civilizației.

Cei care, în această problemă, au fost preocupați numai de copil în sine au ajuns la concluzia că un efort atît de obositor trebuie să fie amînat cît mai mult. S-a considerat că abia la vîrsta de opt ani copilul ar fi capabil de o achiziție atît de grea. În general, învățarea alfabetului și a scrisului începe la vîrsta de șase ani, considerîndu-se că a pune copii mai mici în contact cu alfabetul și cu cuvintele scrise este aproape un delict. Limbajul grafic poate fi asemănat, de fapt, cu „a doua dentiție" ; el nu este utilizabil decît într-o perioadă avansată a dezvoltării ; limbajul este instrumentul care permite exprimarea gîndirii logic organizate și însușirea, din cărți, a ideilor unui număr vast de persoane îndepărtate și nevăzute sau care au trăit chiar în epoci trecute. Cît timp copilul, datorită imaturității sale, este incapabil să utilizeze un astfel de limbaj, el poate fi scutit de o oboseală atît de mare ca aceea de a-l învăța.

Cu toate acestea, noi credem că soluția acestei probleme poate fi găsită printr-un studiu mai adîncit. Înainte de toate, ar trebui să se aibă în vedere nenumăratele „erori de metodă" în învățarea scrierii, pe care nu este locul să le arătăm aici. Este de ajuns un singur exemplu, spre a dovedi această afirmație, și anume metoda aplicată de Séguin pen-

tru a-i învăța pe deficienți să scrie. Un alt studiu ar consta în considerarea scrierii în sine, analizîndu-i factorii și încercînd să-i separăm prin exerciții independente care pot fi adaptate fiecărei vîrste și deci repartizate după posibilitățile naturale ale copilului. Tocmai acesta este criteriul informativ propriu metodei noastre, care va fi dezvoltat mai jos.

Despre metodele vechi de învățare a citirii și scrisului. Critica metodei lui Séguin pentru învățarea scrisului

Séguin nu vorbește în tratatul său pedagogic despre metodele raționale de a învăța scrisul. Iată ce spune el despre acest subiect : „... pentru a trece un copil de la desenul propriu-zis la scris, care este aplicarea cea mai nemijlocită a desenului, nu mai rămîne învățătorului decît să definească litera *D* ca pe un segment de cerc care se sprijină cu cele două extremități pe o verticală ; *A* este definit prin două linii oblice, unite la vîrfurile lor și tăiate de o orizontală" etc.

„Prin urmare, nu mai e vorba de a ști cum va învăța copilul să scrie : el va desena, *deci* va scrie. Nu este nevoie să-l punem să traseze literele după legile contrastului și ale analogiei : *O* lîngă *I* ; *B* în fața lui *P* ; *T* în fața lui *L* etc."

După Séguin, deci, nu este nevoie să-l *învățăm* pe copil să scrie ; cînd va desena, el va scrie. Scrisul însă este pentru acest autor un scris cu litere majuscule de tipar ! Nu ni se spune mai departe dacă idiotul va scrie în alt fel. În schimb, autorul vorbește pe larg despre învățarea *desenului care pregătește scrisul* și care *conține* scrisul ; învățămînt plin de dificultăți, care va fi definitivat prin încercările comune ale lui Itard și Séguin.

„Capitolul XL. *Desenul.* Pentru a desena, prima noțiune care trebuie dobîndită, în ordinea importanței, este aceea a suprafeței plane pe care se va trasa desenul ; a doua este aceea a felului în care se trasează o linie...

În aceste două noțiuni constă orice scris, orice desen, orice creație liniară.

Aceste două noțiuni sînt corelative ; relația dintre ele dă naștere ideii, capacității de a produce linii, în sensul că liniile merită acest nume numai cînd urmează o direcție metodică și rațională ; traseul fără direcție nu este o linie ; făcut la întîmplare, el nu are nume.

Semnul rațional, dimpotrivă, are un nume, pentru că are o direcție, iar întrucît orice scris sau desen nu este altceva decît un ansamblu al diferitelor direcții pe care le urmează o linie, trebuie ca, înainte de a trece la scrisul propriu-zis, să se *insiste* asupra noțiunilor de suprafață plană și de linie, pe care copilul normal le dobîndește prin intuiție, dar pe care sîntem obligați a le face precise și sensibile pentru idioți, în toate aplicațiile lor. Cu desenul metodic, ei vor intra în contact rațional cu toate părțile suprafeței plane și vor face, la început prin imitație, mai întîi linii simple și apoi mai complicate.

Ei vor fi învățați succesiv : 1) să traseze diferite feluri de linii ; 2) să le traseze în direcții variate și în poziții diferite față de suprafața plană ; 3) să unească aceste linii pentru a forma figuri, treptat, de la cele simple

la cele complexe. În acest scop, trebuie să fie învățați mai întîi să deosebească liniile drepte de cele curbe, cele verticale de cele orizontale și oblice, variate la infinit; la urmă li se vor indica principalele puncte de legătură dintre două sau mai multe linii, pentru a forma o figură.

Această analiză rațională a desenului, *din care se va naște scrisul*, este atît de esențială în toate aspectele ei, încît unui copil care trasase deja mai multe litere, înainte de a-mi fi fost încredințat, i-au trebuit șase zile ca să traseze o linie perpendiculară și una orizontală, apoi i-au trebuit cincisprezece zile pînă să reproducă o linie curbă și una oblică; majoritatea elevilor mei nu sînt multă vreme în stare să imite mișcările mîinii mele pe hîrtie, înainte de a putea să deseneze o linie într-o anumită direcție.

Cei care imită mai bine sau cei mai puțin afectați de deficiențe intelectuale fac un desen diametral opus celui pe care îl arăt și cu toții confundă punctele de legătură dintre două linii, cele mai ușor de înțeles, cum sînt : sus, jos, la mijloc. Este adevărat că profundele noțiuni pe care le-au învățat de la mine despre suprafața plană, linii și configurație îi fac apți să înțeleagă raporturile ce urmează a fi stabilite între suprafața plană și diferitele linii cu care ei trebuie să acopere hîrtia, dar în studiul pe care anomaliile elevilor mei l-au făcut necesar, trecerea de la linia verticală la cea orizontală, apoi la cea oblică și la cea curbă trebuia să fie determinată de considerarea dificultăților de înțelegere și de execuție pe care fiecare dintre aceste linii le prezintă pentru o inteligență tulbure și pentru o mînă mobilă și nesigură. În cazul de față, nu mai este vorba ca ei să fie pur și simplu învățați să facă un lucru greu, deoarece eu îi ajutam să treacă peste o serie de dificultăți. De aceea, m-am întrebat dacă aceste dificultăți nu sînt unele mai mari, altele mai mici și dacă ele nu apar ca niște teoreme. Dar iată care au fost ideile care m-au călăuzit în această privință :

Verticala este o linie pe care ochiul și mîna o urmează direct, ridicîndu-se și coborînd. Linia orizontală nu este naturală, nici pentru ochi, nici pentru mînă, pentru că și ochiul, și mîna se lasă în jos și urmează o curbă (ca orizontul, de la care și-a luat numele), care pleacă de la centru spre extremitățile laterale ale suprafeței plane, dacă nu sînt menținute proporțional în distanța pe care o parcurg.

Linia oblică presupune noțiuni comparative mai complexe, iar liniile curbe impun o constanță și diferențe de raport, față de suprafața plană, atît de variabile și de greu de stabilit, încît *ar fi o pierdere de vreme* să se înceapă studierea liniilor plecînd de la ele. Linia cea mai simplă este deci cea verticală. Iată cum am procedat pentru ca ideea să fie înțeleasă.

Prima formulă geometrică este aceasta : de la un punct la altul se poate duce o singură linie dreaptă. Plecînd de la această axiomă, pe care mîna singură o poate demonstra, am fixat două puncte pe tablă și le-am unit cu o verticală. Copiii mei au încercat să facă același lucru cu punctele pe care le-am însemnat pe hîrtia lor, dar unii coborau verticala la dreapta punctului de jos, alții la stînga, fără să mai vorbim de cei a căror mînă *rătăcea* pe pagină în toate sensurile. Pentru a înlătura aceste diferite deviații, a *căror cauză sălășluiește adesea mai mult în inteligență și în privire decît în mînă*, am socotit că e bine să restrîng cîmpul de apreciere a suprafeței plane, trasînd două verticale, la dreapta și la stînga puncte-

lor, pe care apoi copilul să le unească cu o linie paralelă trasată între celelalte două (care să servească, așa-zicînd, ca barieră). Dacă aceste două linii nu erau de ajuns, fixam vertical pe hîrtie două rigle, care opreau cu desăvîrșire deviațiile mîinii ; dar aceste bariere materiale nu sînt necesare multă vreme. Se înlătură mai întîi cele două rigle și se revine la utilizarea liniilor paralele, între care copilul deficient intercala destul de repede o a treia linie verticală ; apoi se înlătură una dintre verticalele călăuzitoare și se lasă uneori cea din dreapta, alteori, cea din stînga, pentru a opri orice deviație posibilă ; în sfîrșit, se suprimă ultima linie, apoi se suprimă punctele, începînd cu cel de sus, care indică punctul de plecare al desenului și al mîinii. Copilul învață astfel să traseze o verticală, singur, fără ajutor, fără puncte de comparație.

Aceeași metodă, aceleași dificultăți și aceleași mijloace de îndrumare intervin și în cazul liniilor drepte orizontale. Dacă se întîmplă să pornească destul de bine, trebuie să ne așteptăm ca ele să fie curbate de copil din instinct, plecînd de la centru spre extremități, *așa cum poruncește natura* și datorită motivelor pe care le-am arătat mai sus. Dacă punctele însemnate din loc în loc nu ajung pentru a ajuta mîna să păstreze direcția, o forțăm să nu devieze, prin linii paralele sau folosind riglele.

În sfîrșit, punem copilul să traseze linia orizontală, așezînd echerul pe o riglă verticală, care să facă cu ea un unghi drept ; copilul va începe să înțeleagă astfel ce este linia verticală și linia orizontală și va ști să întrevadă relația dintre aceste două prime noțiuni, pentru a trasa o figură.

În ordinea de formare a liniilor, s-ar părea că studiul celor oblice ar trebui să urmeze imediat după studiul celor verticale și orizontale ; cu toate acestea, nu este așa ! Linia oblică ce se înrudește cu cea verticală prin poziție, cu cea orizontală prin direcție, iar cu amîndouă prin natura sa, pentru că este o linie dreaptă, prezintă, din cauza raporturilor sale cu suprafața plană sau cu alte linii, o idee prea complexă pentru a fi apreciată fără pregătire".

Séguin continuă astfel pe mai multe pagini, vorbind despre liniile oblice în toate direcțiile, punînd copiii să le traseze între două paralele ; apoi despre cele patru curbe, copiii fiind puși să le traseze la dreapta și la stînga unei verticale, deasupra și dedesubtul unei orizontale, și conchide : „În felul acesta s-au rezolvat toate problemele pe care le-am cercetat ; liniile verticale, cele orizontale și oblice și cele patru curbe, a căror îmbinare formează cercul ; ele conțin, în principiu, toate liniile posibile, *toate elementele necesare scrisului.*

Odată ajunși aici, ne-am oprit mai mult, Itard și cu mine. Fiind cunoscute liniile, era bine să-l punem pe copil să traseze figuri regulate, bineînțeles începînd cu cea mai simplă. După opinia curentă, Itard m-a sfătuit să încep cu pătratul. Am urmat acest sfat timp de *trei luni,* fără a reuși să mă fac înțeles". În urma unei lungi serii de experiențe, conducîndu-se după ideea formării figurilor geometrice, Séguin și-a dat seama că figura cea mai simplu de trasat este triunghiul.

„Cînd trei linii se întîlnesc în felul acesta, ele formează totdeauna un triunghi, în timp ce patru linii se pot întîlni în nenumărate direcții diferite, fără să păstreze un paralelism exact și deci fără să formeze un pătrat perfect.

Din aceste experiențe și observații, confirmate de multe altele, pe care e de prisos să le amintim, am dedus primele principii *ale scrisului și ale desenului* aplicabile idioților; aplicația este *prea simplă* ca să mă mai opresc asupra ei".

Iată deci procedeul utilizat de predecesorii mei pentru a învăța pe deficienți să scrie. În ceea ce privește citirea, Itard a procedat astfel: atîrna pe pereți, în cuie, figuri geometrice de lemn (triunghiuri, pătrate, cercuri), apoi desena forma lor precisă pe perete; după aceea, dînd la o parte figurile, cerea sălbaticului din Aveyron să le pună la loc, în cuiele respective, conducîndu-se după desene. Din aceste desene s-a născut la Itard însăși ideea incastrelor plane. În sfîrșit, Itard a construit literele alfabetului, majuscule de tipar, și proceda la fel ca la figurile geometrice, adică le desena pe perete și bătea cuiele în așa fel încît copilul să le poată atîrna și suprapune. Pe urmă, Séguin a folosit, în loc de pereți, planul orizontal, desenînd literele pe fundul unei cutii și cerînd să se pună peste ele aceste litere.

După douăzeci de ani, Séguin nu și-a schimbat procedeul.

O critică a metodei lui Itard și Séguin pentru scriere și citire mi se pare de prisos. Acest procedeu conține două erori fundamentale, care îl fac inferior metodelor pentru copii normali, adică: scrierea cu litere de tipar majuscule și pregătirea scrierii cu un studiu de geometrie rațională, pe care noi astăzi îl pretindem numai elevilor din școlile secundare. Aici, într-adevăr, Séguin confundă ideile într-un mod care ne surprinde: el a sărit dintr-o dată de la observarea psihologică a copilului și de la relațiile lui cu mediul, la studiul formării liniilor și figurilor și al raporturilor lor cu suprafața plană.

El zice că un copil *va desena ușor linia verticală dreaptă, însă orizontala* va deveni de îndată o curbă, pentru că *natura poruncește* așa; acest imperativ al naturii el îl deduce din faptul că omul *vede* orizontul ca o linie curbă !

Exemplul lui Séguin este de ajuns pentru a dovedi necesitatea unei *educații* speciale, care să călăuzească omul spre *observare* și să conducă *gîndirea logică*. Observarea trebuie să fie absolut obiectivă, adică dezbrăcată de prejudecăți. Séguin are, în cazul de față, prejudecata că desenul geometric ar trebui să pregătească scrisul, și acest fapt îl împiedică să descopere procedeul cu adevărat natural, necesar pentru această pregătire. Afară de aceasta, el are prejudecata că devierea liniilor, adică inexactitatea cu care le face copilul, se datorește *„minții și ochiului, nu mîinii"*. De aceea, el se străduiește *săptămîni și luni să explice* copilului idiot direcția liniilor și să-i călăuzească *privirea*.

Séguin consideră că o metodă bună trebuie să pornească de la geometrie, de la inteligența copilului și de la cîteva raporturi abstracte; numai acestea ar fi demne de a fi luate în seamă.

Oare acesta nu este un defect obișnuit ?

Cea mai mare parte din timp și din forțele intelectuale se pierde în lume pentru că opiniile false ni se par importante, iar adevărul ni se pare neînsemnat.

Metoda lui Séguin pentru învățarea scrierii ilustrează cît de întortocheate sînt căile pe care le urmăm în învățămînt, datorită unui instinct de a complica lucrurile, asemănător cu cel care ne face să prețuim numai

lucrurile complicate. Şi atunci Séguin învaţă pe copii *geometria*, pentru ca să-i înveţe scrisul; supune mintea copilului unui efort intens de a înţelege abstracţiile geometrice, pentru a-l coborî la efortul mult mai simplu de a desena un *D* de tipar. După aceea însă nu va trebui oare copilul să facă efortul de a *uita* litera de tipar, pentru a *învăţa* scrierea cursivă? Şi n-ar fi fost mai simplu să se înceapă cu scrierea cursivă?

Oare n-au crezut mulţi că pentru a învăţa scrierea este necesar ca mai întîi copiii să traseze beţişoare? Aceasta este o convingere adîncă. S-a părut natural că pentru a scrie literele alfabetului, care sînt aproape toate curbe, trebuie să se înceapă cu cele drepte şi cu beţişoare, prevăzute cu cîrlige trasate în unghi ascuţit. Ne mirăm, după aceea, cu bună-credinţă, că este foarte greu să-l dezvăţăm pe începător de deprinderea *scrisului colţuros*, pentru a-l face să traseze frumoasele curbe ale lui *O*. Şi totuşi, cît efort am depus şi noi, şi copilul, obligîndu-l mult timp să facă beţişoare şi să scrie cu unghiuri ascuţite?

Cine a avut *revelaţia* că, pentru a învăţa scrisul, primul semn pe care trebuie să-l facem este linia dreaptă şi pentru ce ne îndîrjim să pregătim curbele cu ajutorul unghiurilor?

Să renunţăm pentru moment la aceste prejudecăţi şi să mergem pe o cale mai simplă. Poate că atunci vom simţi o mare uşurare, scutind umanitatea viitoare de *orice efort* în învăţarea scrierii.

Este necesar să începem scrierea trasînd beţişoare? E de ajuns să gîndim logic ca să răspundem: nu. Copilul face un efort prea neplăcut în astfel de exerciţii. Beţişorul ar trebui să constituie, la drept vorbind, *cea mai mică dificultate* de învins.

Mai mult, dacă observăm bine, linia dreaptă este exerciţiul cel mai greu. Numai un caligraf poate completa cu linii drepte, trasate în mod regulat, o pagină, în timp ce o persoană cu un scris mediocru ar putea să umple o pagină cel mult acceptabilă. De fapt, linia dreaptă este unică, ea fiind cea mai mică distanţă dintre două puncte. *Orice deviaţie* înseamnă o linie care nu este dreaptă. Infinitul număr de linii deviate sînt, de aceea, mai uşor de trasat decît acea linie *unică*, ce reprezintă perfecţia. Dacă se cere să se deseneze pe tablă *o dreaptă*, fără să se pună vreo condiţie, orice persoană va trasa o linie lungă, în direcţii diferite, începînd cînd dintr-o parte, cînd din alta, şi aproape sigur va izbuti să ajungă la un rezultat satisfăcător. Să se ceară, după aceea, să se deseneze o dreaptă într-o *anumită direcţie*, pornind de la *un anumit punct*; atunci îndemînarea iniţială va slăbi simţitor şi se va vedea cum apar o serie mult mai mare de neregularităţi, adică de erori.

Aproape toate liniile vor fi prea lungi, întrucît executanţii *vor trebui să-şi ia avînt* pentru a trasa linia corespunzătoare.

Să cerem, acum, ca liniile să fie, dimpotrivă, scurte şi precis limitate; erorile se vor înmulţi şi mai mult, pentru că avîntul care ajută la menţinerea direcţiei este frînat. Ei bine, să adăugăm acum la toate acestea faptul că instrumentul pentru scris trebuie ţinut într-un anumit fel, şi nu cum instinctul îi dictează fiecăruia.

Ne apropiem, astfel, în mod simţitor, de *primul act* al scrisului pe care *pretindem să-l realizeze copiii*; acest act va necesita, la rîndul său, să păstreze paralelismul dintre diferitele semne trasate şi va constitui o

muncă dintre cele mai grele și mai aride, pentru că nu are un scop pentru copil, aceștia neînțelegîndu-i semnificația.

Am observat în caietele copiilor deficienți pe care i-am văzut în Franța — Voisin menționează și el acest fenomen — că paginile cu bețișoare, deși inițial se rezumă la linii, sfîrșesc cu șiruri de *C*, pentru că atenția unui copil deficient este mai puțin rezistentă decît aceea a unui copil normal, astfel că efortul de imitație de la început se epuizează încetul cu încetul. Astfel, bețele drepte se transformă în curbe tot mai asemănătoare cu litera C. Acest fenomen nu apare în caietele copiilor normali, pentru că ei rezistă la *efort* pînă la sfîrșitul paginii și, așa cum se întîmplă de multe ori, eroarea didactică nu se vede. Să observăm însă desenele spontane ale copiilor normali, acelea în care ei încearcă, spre exemplu, să traseze, cu o crenguță uscată, linii în nisipul de pe cărările unei grădini ; nu vom vedea niciodată drepte scurte, ci linii curbe lungi, întretăiate în diferite feluri. Séguin vedea același fenomen atunci cînd cerea să se deseneze linii orizontale, care deveneau de îndată curbe, iar el atribuia fenomenul faptului că executantul imită linia orizontului [1].

Efortul pe care l-am crezut *necesar* pentru învățarea scrierii este un efort cu totul artificial, care nu se leagă de scris în sine, ci de *metodele* de a-l învăța.

Primele mele experiențe cu copiii deficienți. Să lăsăm deocamdată la o parte orice dogmatism în această problemă. Să facem abstracție și de cultură : nu ne interesează să știm nici cum a început omenirea să scrie, nici care poate să fie *geneza* scrisului în sine. Să renunțăm la convingerea pe care ne-am format-o, din cauza obiceiului împămîntenit, că este necesar să începem învățarea scrisului folosind bețișoare. Să presupunem că sîntem spiritual puri, ca și adevărul pe care vrem să-l descoperim.

Să observăm un individ care scrie și să încercăm să analizăm actele pe care le face scriind : actele, adică mecanismele care intervin în executarea scrisului.

Aceasta înseamnă să studiem *psihofiziologia scrisului*, adică să examinăm *individul* care scrie, nu *scrisul* ; *subiectul*, nu *obiectul*.

Pornind întotdeauna de la obiect, în examinarea scrisului, s-a constituit o *metodă*.

O metodă care ar pleca de la studiul individului și nu de la acela al scrisului, ar fi cu totul originală, străină de orice metodă care a precedat-o.

Dacă m-aș fi gîndit să dau un nume acestei metode noi de a scrie, atunci cînd am întreprins experimentele cu copiii normali, fără să cunosc încă rezultatele, aș fi numit-o de fapt *metoda psihologică*, din cauza orientării care a inspirat-o. Dar experiența mi-a oferit, ca o surpriză și ca un adevărat dar al naturii, un alt titlu : „metoda scrierii *spontane*“.

Pe vremea cînd îi învățam pe deficienți, s-a întîmplat să observ următorul fapt. O fetiță deficientă, de unsprezece ani, normal dotată din punctul de vedere al motricității și al forței manuale, nu izbutea să coasă

---

[1] Rămînînd la analiza semnelor alfabetice compuse din *drepte* și din *curbe*, ne-am creat un obstacol.

și nici măcar să facă primul pas, adică însăilarea, care constă în a trece acul dintr-o parte în alta a urzelii, trăgînd sau lăsînd cîteva fire.

Atunci am dat fetiței să execute urzitura lui Froebel, care constă în împletirea transversală a unor fîșii mici de hîrtie ce se trec printre alte fîșii, tot de hîrtie, fixate vertical, sus și jos. Mi-a venit în minte analogia dintre cele două lucrări și eram foarte curioasă să văd ce se întîmplă. Cînd fetița a căpătat îndemînare în executarea împletiturii după metoda lui Froebel, am pus-o din nou să coasă și am văzut cu plăcere că ea reușea să însăileze.

M-am gîndit că mișcarea pe care trebuie să o facă mîna fusese *pregătită* pentru cusut, *fără ca executantul să fi cusut efectiv*, și că realmente este necesar să se găsească o modalitate *de a învăța pe cineva să facă o lucrare, înainte de a-l pune să execute lucrarea însăși*. Mai ales atunci cînd este vorba de a *învăța executarea unor mișcări*, acestea pot fi stimulate și chiar automatizate prin exerciții repetate, străine de lucrarea propriu-zisă pentru care se pregătește subiectul. Prin urmare, cineva poate dispune *de îndemînarea necesară pentru a executa o muncă* înainte de a o fi îndeplinit efectiv și o poate îndeplini aproape perfect de la prima încercare.

M-am gîndit că tomai în felul acesta s-ar putea efectua pregătirea pentru *scris*. Ideea m-a interesat în cel mai înalt grad și mă miram cît este de simplă. M-a surprins faptul că *nu m-am gîndit mai de mult la acest procedeu*, care mi-a fost inspirat de imaginea fetiței ce nu știa să coasă.

De fapt, întrucît îi puneam pe copii să pipăie contururile figurilor geometrice ale incastrelor plane, nu-mi mai rămînea decît să-i pun să pipăie cu degetul și *figurile literelor alfabetului*.

Am dat să mi se facă un superb alfabetar, cu litere cursive, înalte de 8 cm, și un număr corespunzător de bețișoare, pentru învățarea scrisului.

Literele erau confecționate din lemn și aveau o grosime de 1/2 cm, erau vopsite pe față cu email (consoanele cu albastru și vocalele cu roșu), iar pe dos aveau o căptușeală foarte elegantă de alamă, fixată cu clame mici. Acest alfabetar, construit într-un singur exemplar, era folosit împreună cu numeroase planșe de carton subțire, pe care erau desenate literele alfabetului în aceeași culoare și cu aceleași dimensiuni ca literele mobile —, planșe grupate după contrastele și asemănările formelor.

Fiecărei litere a alfabetului îi corespundea o planșă desenată în acuarelă, unde era reprodusă, cu aceeași culoare și dimensiune, litera cursivă, iar lîngă ea, minusculă, era desenată litera corespunzătoare de tipar. Planșele reprezentau obiecte al căror nume începe cu litera desenată; spre exemplu, la litera *m* era o mînă, la litera *p*, o pisică etc. Aceste planșe serveau la fixarea în memorie a sunetului literei.

Planșele nu reprezentau, de bună seamă, o idee nouă, dar completau un ansamblu care nu exista încă.

Partea interesantă a experienței mele consta în faptul că, după ce îi puneam pe copii să *suprapună* literele mobile pe literele corespunzătoare desenate pe planșele de carton unde erau grupate, îi puneam să le și *pi-*

păie, mişcînd mîna în sensul scrierii cursive, în mod repetat. Aceste exerciţii se făceau după aceea de mai multe ori şi cu literele numai desenate pe planşele de carton. În felul acesta, *copiii făceau mişcarea necesară pentru a reproduce forma semnelor grafice, fără să scrie.* În acel moment am fost frapată de o idee care nu-mi venise în minte pînă atunci, şi anume că scrisul cuprinde *două forme diferite de mişcare :* mişcarea care reproduce forma şi aceea de *mînuire a instrumentului* cu care se scrie. De fapt, copiii deficienţi ajunseseră să pipăie ca nişte experţi toate literele alfabetului, după forma lor, *dar nu ştiau încă să ţină condeiul în mînă.* A ţine şi a mînui cu siguranţă un beţişor *înseamnă a fi dobîndit un automatism muscular special, care este independent de actul fizic al scrisului.* În realitate, el este simultan cu mişcările necesare pentru trasarea tuturor literelor alfabetului. Trebuie să existe, deci, un singur automatism, care acţionează odată cu *memoria motorie* a fiecărui semn grafic în parte. Rămîne, deci, să se pregătească automatismul muscular pentru ţinerea şi mînuirea instrumentului cu care se scrie. Acest lucru am încercat să-l obţin adăugînd la momentul descris mai sus alte două : atingerea literelor nu numai cu arătătorul mîinii drepte, ca în primul moment, ci cu două degete, cu cel arătător şi cu cel mijlociu ; atingerea literelor cu un beţişor de lemn, ţinut aşa cum se ţine condeiul cînd scriem.

În fond, îi puneam pe copii să repete aceleaşi mişcări, uneori fără beţişor, alteori, cu beţişorul.

Este de notat că trebuie să se urmeze cu degetul *imaginea vizuală* a literei desenate. De fapt, degetul era deja *exersat* în atingerea contururilor figurilor geometrice ; s-a văzut însă că acest exerciţiu nu este întotdeauna suficient. Într-adevăr, şi noi, spre exemplu, cînd copiem un desen nu izbutim *să urmăm perfect* linia pe care totuşi o vedem şi pe care ar trebui să o urmăm copiind. Ar trebui chiar ca desenul să aibă ceva special, care să atragă vîrful creionului nostru, cum atrage magnetul fierul, sau creionul să găsească un *ghid mecanic* pe hîrtia pe care desenează, pentru a urma cu *exactitate* trăsătura *perceptibilă în realitate numai pentru privire.* Deficienţii deci nu urmau întotdeauna cu exactitate desenul, nici cu degetul, nici cu beţişorul ; iar materialul didactic nu oferea *nici un control* al lucrării executate ; oferea numai controlul îndoielnic al *privirii* copilului, care, desigur, putea, *să vadă* dacă degetul urma sau nu semnul. M-am gîndit că, pentru a face cu exactitate mişcările scrierii şi pentru a garanta corectitudinea sau cel puţin pentru a călăuzi scrierea în mod mai direct, ar fi necesar să pregătesc *forme de litere scobite,* încît beţişorul de lemn să urmărească traseul lor mergînd ca printr-un *jgheab.* Am făcut un proiect pentru această lucrare, dar, fiind prea costisitoare, n-am putut să-l pun în aplicare.

Despre această metodă le-am vorbit pe larg învăţătorilor la lecţiile mele de *didactică* de la Şcoala normală ortofrenică, aşa cum rezultă din *cursul* redactat pentru cel de-al doilea an al şcolii, din care mai păstrez şi azi vreo sută de exemplare, ca document al trecutului.

Iată cuvintele pe care le-am pronunţat în public, cu mulţi ani în urmă, şi care au rămas în mîinile a peste două sute de învăţători din

școlile elementare [1], fără ca vreunul să scoată din ele o idee folositoare, așa cum scria cu mirare profesorul Ferreri într-un articol [2]: „La acest punct, se prezintă planșa de carton cu vocale, vopsite în roșu : copilul vede figuri neregulate, în culori. Să oferim copilului vocalele de culoare roșie, pentru a le suprapune pe semnele de pe planșă. I se cere să pipăie vocalele de lemn în sensul scrisului și li se pronunță numele : vocalele sînt așezate după analogia formei :

o e a i u

După aceea se cere copilului, spre exemplu : «Caută-mi-l pe *o*» ; «Pune-l la loc». Apoi : «Ce literă este aceasta ?» Acum se va vedea că mulți copii greșesc numai atunci cînd privesc litera, dar ghicesc dacă o pipăie. Observații interesante se pot face descoperind diferitele tipuri individuale : tipul vizual, tipul motor.

Se cere după aceea copilului să pipăie litera desenată pe planșă, mai întîi numai cu degetul arătător, apoi cu acesta și cu cel mijlociu, apoi cu un bețișor de lemn, ținut ca un condei ; litera trebuie să fie atinsă mișcînd mîna în sensul scrierii.

Consoanele sînt trasate cu culoare albastră și așezate pe diferite planșe, după analogia formei. La toate acestea se adaugă alfabetul mobil, din lemn vopsit cu culoare albastră, ale cărui litere se suprapun pe planșe, ca în cazul vocalelor. Alfabetarul este însoțit de o altă serie de planșe de carton, pe care, alături de consoanele de aceeași mărime cu cele din lemn, este desenată o figură (sau două), ce reprezintă un obiect al cărui nume începe cu litera desenată. În fața literei cursive se află o literă de tipar mai mică, de aceeași culoare.

Educatoarea, pronunțînd consoanele după metoda fonetică, arată litera, apoi planșa de carton, pronunțînd numele obiectelor ce sînt desenate acolo, punînd accentul pe prima literă, de exemplu, *m* ... *măr* : «Dă-mi consoana *m* ... pune-o la loc, pipăi-o etc.». *Se vor studia, cu acest prilej, defectele de limbaj ale copilului.*

Cu pipăirea literelor în sensul scrierii începe educația musculară care pregătește învățarea scrisului. Una dintre fetițele noastre, de tip motor, instruită după această metodă, a reprodus toate literele, de circa 8 cm înălțime, cu condeiul, mult înainte de a le putea cunoaște, cu o regularitate surprinzătoare ; această fetiță executa cu succes și lucrările manuale.

Copilul care privește, recunoaște și pipăie literele în sensul scrisului se pregătește pentru citirea și scrierea simultană.

Pipăirea și privirea simultană a literelor fixează mai repede imaginea lor, datorită contribuției mai multor simțuri. După aceea, se separă

---

[1] *Riassunto delle lezioni di didattica della Dott. Montessori*, anno 1900, Stab. lit. Romano, via Frattina 62, disp. 6a, pag. 46 : *Lettura e scriittura simultanee (Rezumat al lecțiilor de didactică ținute de dr. Montessori ... : Citirea simultană cu scrierea).*

[2] G. Ferreri, *Per l'insegnamento della scriittura (Sistema della Dott. M. Montessori) (Pentru predarea scrisului ; Sistemul dr. Montessori)*, „Bollentino dell'Associazione Romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri", Anno I, nr. 4, ott. 1907, Roma, Tip. delle Terme Diocleziane.

cele două acțiuni : privirea (citirea) și pipăirea (scrierea). După tipurile individuale, unii învață mai întîi să citească, alții să scrie".

Am început să aplic, deci, cu mulți ani în urmă, în liniile sale fundamentale, metoda mea pentru scris și citit. Cu mare surprindere, pe vremea aceea, am observat *ușurința* cu care, într-o bună zi, punînd în mîna unui copil deficient o cretă, acesta a trasat pe tablă, cu mîna sigură și caligrafic, literele întregului alfabet ; el scria atunci pentru prima oară, și aceasta mult mai curînd decît aș fi presupus ; cum am arătat și în cursul despre care am vorbit, unii copii scriau chiar și *cu cerneală* toate literele, dîndu-le o formă frumoasă, deși *nu știau încă să recunoască vreuna.* Același lucru l-am observat și la copiii normali, cum voi arăta : simțul muscular este foarte dezvoltat în copilărie ; prin urmare, *scrisul este foarte* ușor pentru copii. Citirea însă necesită o muncă mai îndelungată de instruire și o dezvoltare intelectuală superioară, dat fiind că este vorba de *a interpreta semne,* de *a modula accentele* vocii, pentru a înțelege semnificația cuvîntului ; toate acestea cer o muncă pur intelectuală, pe cînd în scrierea după dictare, copilul *traduce material* sunetele în semne și *se mișcă,* lucru pentru el totdeauna plăcut și ușor. Scrisul se dezvoltă la copilul mic cu o *ușurință* și cu o *spontaneitate* asemănătoare dezvoltării *limbajului vorbit,* care este tot o traducere motorie a unor sunete auzite. În schimb, cititul face parte din cultura intelectuală abstractă, care constă în interpretarea unor idei exprimate în simboluri grafice, și ea se dobîndește abia mai tîrziu.

Primele experiențe cu copii normali. Primele mele experiențe cu copii normali au început în prima jumătate a lunii noiembrie 1907.

În cele două „Case ale copiilor" din San Lorenzo, am aplicat, în anul 1907, de la 6 ianuarie în una și de la 7 martie în cealaltă (datele respective ale inaugurării), numai exerciții de viață practică și de educație a simțurilor, pînă la sfîrșitul lunii iulie, cînd a început o vacanță de o lună care a întrerupt lecțiile. Aceasta pentru că, asemenea tuturor, eram și eu stăpînită de prejudecata că învățarea scrisului trebuie să înceapă cît mai tîrziu cu putință ; în orice caz, nu înainte de șase ani. Însă în timpul lunilor care s-au scurs, copiii păreau că așteaptă *o încheiere* a exercițiilor care îi ajutaseră să ajungă la o dezvoltare intelectuală surprinzătoare. Ei știau să se îmbrace și să se dezbrace ; să se spele ; știau să măture pe jos, să curețe de praf mobilierul, să facă ordine în camere, să deschidă și să închidă sertare, să manipuleze cheile în broaște, să așeze la loc în bună rînduială obiectele în dulapuri, să stropească florile ; știau să observe obiectele, știau să le recunoască numai prin pipăit ; unii dintre ei au început să ne ceară, direct, să îi învățăm să citească și să scrie. În fața refuzului nostru, unii copii ne-au arătat că știu să deseneze litera *o* pe tablă, ca și cum ar fi vrut să ne sfideze. La rîndul lor, multe mame au venit să ne roage să le facem favoarea de a-i învăța pe copii să scrie, „pentru că, spuneau ele, aici ei se deșteaptă și învață ușor atîtea lucruri, încît dacă i-am învăța pe copiii lor să citească și să scrie, ei ar învăța în scurt timp și ar fi scutiți de marea trudă pe care o impune școala elementară". Credința mamelor că, de la noi, micuții lor *ar învăța fără osteneală* să citească și să scrie m-a impresionat. Gîndindu-mă apoi la rezultatele obținute în școlile pentru deficienți, m-am hotărît, în cursul

vacanțelor din august, să fac o încercare la redeschiderea școlii, adică în septembrie. După aceea însă, m-am gîndit că în septembrie ar fi bine să reiau învățămîntul întrerupt, și să încep lecțiile de citire și scris de-abia în octombrie, în epoca deschiderii școlilor elementare, ceea ce ar fi fost în avantajul copiilor noștri, care ar fi inițiat lecțiile respective odată cu elevii din învățămîntul elementar.

În septembrie, așadar, am început să caut pe cineva care să confecționeze materialul, dar n-am găsit muncitori dispuși să facă acest lucru. Un profesor m-a sfătuit să comand materialul la Milano și aceasta m-a dus la o mare pierdere de timp. Voiam să am un alfabetar impresionant, ca acela pentru deficienți ; din lemn acoperit cu email și metal. Mai tîrziu m-aș fi mulțumit și cu litere lăcuite, ca acelea care se scriu pe vitrinele magazinelor, însă nu am găsit. Nimeni nu voia să mi le facă din metal. La o școală profesională am fost pe punctul de a obține litere săpate în lemn (pentru a fi parcurse cu bețișorul de-a lungul șanțului) ; însă fiind o lucrare prea grea, executanții s-au descurajat și au renunțat.

Astfel a trecut toată luna octombrie. Copiii din clasa întîi elementară umpluseră deja pagini cu bastonașe, iar ai mei încă așteptau. Atunci m-am hotărît împreună cu educatoarele să decupăm din simple foi de hîrtie litere ale alfabetului foarte mari, pe care una dintre ele le-a colorat grosolan pe o față cu vopsea albastră. În ceea ce privește *pipăirea literelor*, m-am gîndit să decupăm literele alfabetului din hîrtie șmirgheluită și să le lipim pe o hîrtie netedă, construind astfel un material foarte asemănător cu cel utilizat la început pentru exercițiile simțului tactil.

Numai *după* ce am construit acest material atît de simplu mi-am dat seama de marea superioritate a acestui alfabetar față de cel al deficienților, după care am alergat în zadar două luni. Dacă aș fi fost bogată, aș fi rămas pentru totdeauna la alfabetarul superb, dar steril, din trecut. Noi *vrem* vechiul, pentru că nu putem cunoaște noul, și totdeauna căutăm grandiosul, care se află în lucruri deja depășite, fără a recunoaște în modesta simplitate a începuturilor noi sămînța care va trebui să se dezvolte în viitor.

Am înțeles deci că un alfabet din hîrtie se putea *multiplica* ușor în mai multe exemplare, putînd astfel să fie utilizat de mai mulți copii în același timp, nu numai pentru recunoașterea literelor, ci și pentru compunerea cuvintelor. În alfabetarul de hîrtie șmirgheluită am găsit *îndreptarul* mult dorit pentru degetul care pipăie litera, în așa fel încît nu numai văzul, ci și *pipăitul* să contribuie direct la învățarea *mișcării pe care o facem cînd scriem,* încît să se poată exercita un control precis.

Cuprinse de entuziasm, am început, eu și cele două educatoare, seara, după încheierea programului, să decupăm o mare cantitate de litere alfabetice, din hîrtie simplă de scris. Pe cele din șmirghel le-am lipit, iar pe celelalte le-am vopsit cu albastru, apoi le-am împrăștiat pe măsuțe, ca să se usuce pînă dimineața. În timp ce lucram așa, mi-a apărut în minte imaginea foarte clară a *metodei* în totalitatea sa, atît de simplă, încît îmi venea să zîmbesc la ideea că nu mă gîndisem la ea mai de mult. Istoria încercărilor noastre a fost foarte interesantă.

Într-o zi, una dintre educatoare s-a îmbolnăvit. A fost suplinită de o elevă a mea, Anna Fedeli, profesoară de pedagogie la o școală normală.

Cînd m-am dus seara să mă întîlnesc cu Anna Fedeli, ea mi-a arătat două modificări făcute alfabetului. Una consta în a lipi dedesubtul și în urma fiecărei litere o bandă transversală de hîrtie albă, ajutînd copiii să poată recunoaște poziția și direcția corectă a literei, deoarece ei învîrteau adesea litera în toate sensurile. A doua schimbare consta în faptul de a fi amenajat o casetă de carton cu mai multe compartimente, pentru a putea așeza literele identice pe grupuri, evitîndu-se modul confuz în care erau păstrate pînă atunci. Păstrez și astăzi acea casetă compartimentată, construită dintr-o cutie veche și ruptă de carton, găsită în camera portăresei și cusută grosolan cu ață albă. Anna Fedeli mi-o arăta și părea că-mi cere scuze pentru lucrarea aceea nu prea arătoasă, dar eu eram entuziasmată : am înțeles îndată că literele așezate în compartimente erau un ajutor prețios pentru învățămînt, întrucît se oferea ochiului copilului posibilitatea de a *compara* toate literele și de a *alege* pe cea indicată.

Așa s-a născut metoda și materialul despre care voi vorbi în cele ce urmează.

Aici mă mărginesc să arăt că, înainte de Crăciun, în decembrie, adică la mai puțin de o lună și jumătate după aceasta, cînd copiii din școlile elementare se osteneau să uite bețișoarele și cîrligele pe care le învățaseră pînă atunci cu trudă, pentru a se pregăti să traseze curbele lui *o* sau ale altor vocale, doi dintre copiii mei de patru ani scriau caligrafic, fără ștersături sau pete ; scrisul lor a fost considerat, mai tîrziu, asemănător cu scrisul caligrafic la care izbutesc să ajungă elevii din clasa a treia elementară.

XV. MECANISMUL SCRISULUI

Scrisul este un act complex, care trebuie analizat. Unul din aspectele lui priveşte mecanismele motricităţii, iar altul reprezintă activitatea propriu-zisă a inteligenţei.

Mişcările se împart în două grupe principale : unele se referă la mînuirea instrumentului cu care se scrie, iar altele, la trasarea formei fiecărei litere a alfabetului în parte. Aceste mişcări constituie „mecanismul motor" al scrisului, care poate fi înlocuit prin acţiunea unor maşini reale, şi în acest caz este vorba tot de un „mecanism", cu toate că de alt gen, care trebuie dezvoltat, aşa cum se face în cazul dactilografierii.

Faptul că o maşină poate permite omului să scrie lămureşte problema, întrucît ne ajută să înţelegem modul în care cele două aspecte — mecanismele şi funcţia mai înaltă a inteligenţei care utilizează limbajul grafic pentru a se exprima — pot fi separate unul de altul.

Mecanismele fiziologice pot fi supuse unei analize exacte, pentru că, observînd cum se scrie şi însemnînd factorii diferiţi care iau parte la scris, putem nu numai să-i distingem, ci şi să-i „separăm" unul de altul.

Să începem, deci, prin a studia cele două grupe de mişcări.

Prima este cea referitoare la mînuirea instrumentului cu care se scrie, adică la ţinerea condeiului sau a creionului, care se prind cu primele trei degete ale mîinii şi se mişcă de sus în jos cu acea uniformitate sigură pe care obişnuim să o numim „cursivitatea" scrisului. Această mişcare este atît de individuală, încît fiecare dintre noi, deşi utilizăm acelaşi alfabet, ne punem, în felul cum scriem, pecetea caracterului propriu ; de aceea fiecare om are alt scris.

A falsifica un scris este un efort zadarnic. Diferenţele infinitezimale care există între variatele tipuri de scriere au o origine imposibil de identificat, dar este sigur că ele s-au „fixat puternic" la fiecare dintre noi în epoca în care s-a stabilit propriul nostru „mecanism", încît nu le mai putem schimba niciodată. Acest mecanism al scrisului devine un act de identitate dintre cele mai clare şi mai indestructibile ale personalităţii noastre. Tot astfel se fixează la fiecare din noi modulaţia vocii, accentul

pronunţiei în limba maternă şi toate acele calităţi mecanice ale motilităţii, care sînt propriile noastre „caracteristici funcţionale", destinate să supravieţuiască chiar şi multora dintre trăsăturile noastre fizice, supuse unei continue, deşi lente, transformări.

„Mecanismele motorii" se fixează la vîrsta copilăriei. Copilul elaborează şi fixează, prin exerciţiu propriu — şi supunîndu-se în această acţiune unei invizibile trăsături individuale —, caracteristicile individualităţii proprii. La vîrsta aceasta, mecanismele motorii se află în „perioada lor senzitivă" ; ele sînt în mişcare pentru a se supune comandamentelor ascunse ale naturii.

Cu alte cuvinte, copilul simte în fiecare efort de mişcare satisfacţia şi bucuria de a răspunde unei nevoi a vieţii.

Este necesar să aflăm la ce vîrstă se pot forma mecanismele scrisului. Ele se vor forma la vîrsta respectivă „fără efort", „în chip natural", producînd plăcere şi sporind energia vitală.

Vîrsta aceasta nu corespunde, desigur, vîrstei la care se încearcă, în şcolile obişnuite, să se stimuleze mecanismele motorii ale scrierii, cerînd mîinii mici — care acum este deja formată, pentru că s-au fixat multe mişcări — efortul chinuitor, aproape deformant, de „a se întoarce înapoi" din drumul dezvoltării sale. Mîna unui copil de şase sau de şapte ani a depăşit preţioasa perioadă a sensibilităţii motrice. Mînuţa aceea delicată a depăşit vremea fericită cînd se coordonează mişcările, cînd se „creează" mîna „funcţională" şi de aceea ea este „condamnată" la un efort dureros şi nenatural.

Trebuie să ne întoarcem îndărăt şi să căutăm o mînă de copil a cărei motricitate încă nu s-a coordonat, o mînă care se poate adapta oricărei funcţii ; este mîna dibuitoare a copilului foarte mic, de patru ani, care „atinge toate lucrurile din jur", în încercarea irezistibilă şi inconştientă de a stabili coordonările ei definitive.

Analiza mişcărilor unei mîini care scrie

Pentru ca să ajutăm învăţarea scrisului, trebuie să facem mai întîi o analiză a diferitelor mişcări care contribuie la realizarea acestui scop şi să încercăm să le tratăm separat, independent de scrierea propriu-zisă. În felul acesta, vom putea valorifica disponibilităţile proprii ale diferitelor vîrste pentru construirea acestui mecanism atît de greu şi de complex.

În exerciţiile destinate simţurilor, care sînt însoţite de „mişcări delicate ale mîinii" şi care îl interesează aşa de mult pe copil, încît repetă la nesfîrşit aceleaşi mişcări, vom găsi timpul psihologic şi mijloacele externe adecvate pregătirii pentru îndepărtata apariţie a mecanismului scrisului.

„Mîna care scrie" trebuie să poată *prinde* cu degetele un instrument cu care să scrie (condei, creion etc.) şi să îl ducă „uşor" spre trasarea unor semne anumite.

Pentru a ține instrumentul cu care se scrie este necesară nu numai acțiunea celor trei degete care îl prind, ci și colaborarea mîinii, care trebuie să treacă „ușor" peste suprafața plană pe care se scrie.

De fapt, cea dintîi greutate a școlarilor obișnuiți nu este atît aceea de „a ține condeiul în mînă", cît cealaltă, concomitentă, de a ține „mîna ușoară", adică de a o ține suspendată și a nu o apăsa ; micul școlar scîrțîie cu creta pe tablă, cu penița pe hîrtie și adesea rupe și creta, și penița ; el prinde și ține convulsiv obiectul cu care scrie, însă efortul său constă în a combate apăsarea greoaie a mîinii sale fragede.

Mai mult, mîna cu gesturile total necoordonate nu poate să facă semne atît de precise ca literele alfabetului. Numai mîna care poate fi condusă după voință reușește să traseze atare semne. O condiție necesară pentru a scrie este ceea ce se numește o „mînă sigură", adică mîna care poate executa o acțiune determinată de voință.

Aceste achiziții necesită exerciții îndelungate, repetate cu răbdare ; iar dacă exercițiile trebuie să servească concomitent și la învățarea scrierii, cu alte cuvinte, dacă mîna nepregătită și nepotrivită pentru a scrie trebuie să se perfecționeze „scriind", această mînă va fi cea mai mare piedică în calea progresului scrierii.

În cazul metodei noastre, însă, copiii mici și-au format dinainte „mîna perfecționată și pregătită pentru a scrie".

Cînd făceau exerciții senzoriale, ei mișcau mîna în diferite sensuri și cu scopuri imediate diferite, iar repetînd uniform aceleași mișcări, ei se pregăteau inconștient pentru a scrie. Să observăm deci unele dintre exercițiile precedente pe care le-au făcut pînă acum micuții noștri.

Cele trei degete care țin instrumentul pentru a scrie. La vîrsta de trei ani, copiii scot micii cilindri din suporturi, ținîndu-i cu cele trei degete de butonul de prindere, care are cam aceleași dimensiuni ca lemnul condeiului. Cele trei degete fac de repetate ori acest exercițiu, care coordonează organele motorii destinate scrierii.

Mîna ușoară. Iată-l pe micuțul de trei ani și jumătate care, după ce și-a muiat vîrful degetelor în apă călduță și după ce s-a legat la ochi, își încordează puterile într-un efort unic, acela de a „ține mîna suspendată, ridicînd-o ușor". Efortul de a ține mîna ridicată cu un gest ușor este însoțit de ascuțirea „sensibilității tactile" a degetelor, care vor trebui să scrie într-o zi ; în felul acesta se rafinează treptat, pe măsură ce crește, instrumentul cel mai prețios al voinței umane.

Mîna sigură. Există un fapt care precede îndemînarea de a trasa un desen, și anume posibilitatea de a mișca mîna conform cu o intenție, de a o dirija cu precizie. Această îndemînare este o proprietate generică a mîinii, pentru că se referă la posibilitatea mai mare sau mai mică de a coordona mișcările.

Și iată exercițiul cu incastrele plane, care constă în a pipăi cu exactitate contururile diferitelor plăcuțe geometrice și cadrul în care sînt puse plăcuțele, avînd drept orientare un relief de lemn, care ajută mîna ne-

pricepută să se menţină înăuntrul unor limite date. În acest timp, ochiul se obişnuieşte să vadă şi să recunoască formele pe care mîna le atinge mereu.

Această pregătire făcută cu mult înainte şi indirectă este o iniţiere a mîinii, *în vederea scrisului,* şi nu o pregătire [directă] a *scrisului* ; cele două pregătiri nu trebuie să fie confundate una cu alta.

Pregătirea directă pentru scris. Analiza factorilor săi

Acum vom începe să facem o analiză a factorilor scrierii, ilustrînd lucruri despre care am mai vorbit. Scrisul prezintă un complex de dificultăţi, care se pot separa una de alta şi se pot învinge una cîte una, nu numai prin exerciţii diferite, ci şi în diferite momente sau epoci ale vieţii. Exerciţiile relative la fiecare factor trebuie însă să fie independente de scriere. De fapt, dacă scrisul este o rezultantă a unor factori diferiţi, aceşti factori, cînd sînt separaţi, nu mai reprezintă scrisul. După cum, căutînd o analogie în domeniul chimiei, oxigenul şi hidrogenul care provin din descompunerea apei nu mai sînt apă, ci altceva, două gaze, fiecare avînd caracteristicile sale proprii şi putînd exista prin sine. Vorbind, deci, despre analiza factorilor, noi înţelegem să separăm elementele constitutive ale scrierii, transformîndu-le pe fiecare în exerciţii interesante, ce pot constitui prin ele însele un motiv de activitate pentru copii. Lucrul acesta este cu totul deosebit de analizele care au urmărit descompunerea unui întreg în părţi considerate separate, ca părţi ale unui întreg care, de aceea, sînt lipsite de interes (beţişoarele, curbele etc.). Analiza factorilor aşa cum o înţelegem noi dă viaţă fiecărui factor printr-un exerciţiu independent. Analiza noastră efectuează o separaţie, dar separînd caută elementele care există prin ele însele sau care pot fi aplicate în exerciţii cu un scop raţional.

Primul factor : mînuirea unui instrument de scris. Desenul. Am profitat de înclinaţia pe care o au copiii de a colora interiorul anumitor figuri, cu ajutorul creioanelor. Faptul constituie forma iniţială a desenului sau, mai bine-zis, forma premergătoare desenului. Dar, pentru a face ca această activitate să fie mai interesantă, am dat copiilor posibilitatea de a desena ei înşişi contururile al căror interior urmează a fi colorat, în aşa fel încît să se dea contururilor un aspect estetic ; copiilor li s-a acordat posibilitatea de alegere. În acest scop, am pregătit un material : *incastrele de fier* (a căror descriere va urma mai jos), cu ajutorul cărora se pot trasa contururile unor figuri geometrice. Aceasta a dus la un desen decorativ pe care l-am numit artă a incastrelor şi care în nici un chip nu poate fi considerată ca o pregătire directă a scrierii.

Al doilea factor : efectuarea semnelor grafice. Pentru celălalt grup de mişcări, adică pentru trasarea semnelor grafice, dau copiilor un material din cartonaşe netede, pe care sînt lipite literele alfabetului, decupate din hîrtie şmirgheluită. Pipăind traseul acestor litere în direcţia pe care o urmează scrisul, se fixează mişcarea relativă a mîinii şi a braţului, care

devin astfel apte să reproducă semnul pe care ochiul are prilejul de a-l fixa îndelung. Semnul alfabetic se memorează astfel pe două căi : prin privire și prin atingere.

În rezumat, cei doi factori mecanici ai scrierii s-au dezvoltat prin două exerciții independente, adică : *desenul,* care dă mîinii îndemînarea de a utiliza instrumentul scrierii, și *pipăirea literelor alfabetice, care servește la fixarea memoriei motrice, împreună cu memoria vizuală a literelor.*

Descrierea materialului destinat îndrumării spre desen și, în același timp, spre scris

Pupitre, incastre de fier, contururi de figuri, creioane colorate. Am dat să mi se confecționeze două pupitre egale, adică două tăblițe de lemn cu planul orizontal ușor înclinat, sprijinite pe patru picioare mici, tot de lemn. În partea de jos a planului înclinat, o șipculiță transversală oprește alunecarea obiectelor așezate pe tăbliță, adică servește drept sprijin. Fiecare pupitru conține exact patru plăcuțe pătrate, cu rame de fier, colorate în roșu, avînd latura de 10 cm, iar în mijlocul fiecărei plăcuțe se află piesa de încastrat, tot din fier, colorată în albastru și prevăzută cu un mic buton central din alamă.

Exerciții. Cînd cele două pupitre sînt așezate unul lîngă altul, ele se prezintă ca un singur suport care conține opt figuri și care poate fi așezat, spre exemplu, pe o etajeră, pe masa educatoarei, pe un dulap sau chiar pe marginea mesei copilului.

Obiectul este elegant și atrage atenția copilului : el poate să aleagă una sau mai multe figuri și să ia împreună și plăcuța, și piesa de încastrat.

Analogia cu incastrele plane pe care le cunoaștem este completă, numai că aici copilul are la dispoziția sa piese libere, care sînt foarte grele și cu grosime redusă. El ia mai întîi rama, o așază pe o foaie albă și, cu un creion colorat, *trasează conturul centrului scobit al plăcuței,* apoi, dînd la o parte plăcuța, pe hîrtie rămîne o figură geometrică.

Este pentru prima oară cînd copilul reproduce, prin desen, o figură geometrică ; pînă acum, el n-a făcut decît *să suprapună piesele* incastrelor plane pe cartonașele din cele trei serii.

Pe urmă, pe figura pe care a desenat-o copilul însuși, tot el pune și piesa de încastrat, așa cum făcea cu incastrul plan pe cartonașele din seria a treia, și îi trasează conturul cu un creion de culoare diferită ; apoi ridică piesa : pe hîrtie rămîne figura cu contur dublu, în două culori.

După aceea, copilul, cu un creion a cărui culoare o alege singur și pe care îl ține ca pe un condei, colorează complet figura trasată.

Copilul este învățat să nu depășească conturul.

Exercițiul, care constă în colorarea unei singure figuri, îl face pe copil să repete mișcările care ar fi necesare pentru a trasa zeci de pagini de bețișoare. Și totuși, acest exercițiu nu-l obosește, pentru că el, coordo-

nîndu-şi precis contracţiile musculare necesare pentru realizarea acestui scop, acţionează liber şi în sensul dorit, cu satisfacţia că vede cum se naşte sub ochii săi o figură mare, de culoare vie.

La început, copiii umplu coale întregi de hîrtie cu aceste mari pătrate, triunghiuri, ovale, trapeze, de culoare roşie, portocalie, verde, albastru-închis, albastru-deschis, roz.

Dacă observăm figurile succesive desenate de acelaşi copil, vom constata un îndoit progres : 1) încetul cu încetul, semnele depăşesc tot mai puţin conturul, pînă cînd se opresc exact la margine, iar culoarea este compactă şi uniformă pînă la margine, ca şi în mijloc ; 2) dungile de culoare, la început scurte şi confuze, devin tot mai *lungi şi mai exact paralele,* încît uneori figurile sînt umplute cu o adevărată haşură foarte regulată, de la o latură la alta. În acest caz este sigur că un copil a devenit *stăpîn pe condei,* deci că mecanismele musculare necesare mînuirii instrumentului de scris *s-au stabilit.* Din examinarea acestor desene ne putem face o idee sigură cu privire la maturizarea capacităţii copilului de *a ţine condeiul în mînă.*

Pentru alternarea exerciţiilor, se utilizează şi *contururile desenate,* despre care am mai vorbit şi care reprezintă combinaţii de diverse figuri geometrice şi decorative, precum şi de flori şi peisaje. Desenele de felul acesta *perfecţionează* mişcările, pentru că impun limitarea semnelor de diferite imagini şi dau copilului o îndemînare şi o siguranţă tot mai mare în mînuire.

Dacă am număra semnele trasate de un copil pentru colorarea figurilor şi le-am transforma în semne grafice de scriere, s-ar umple zeci de caiete ! De aceea, *siguranţa* cu care sînt trasate *semnele* în scrisul micuţilor noştri a fost asemănată cu aceea la care se ajunge în clasa a treia elementară, în şcolile obişnuite.

Aceşti copii ai noştri, cînd vor lua condeiul în mînă pentru prima oară, vor şti să-l mînuiască aproape ca un copist.

Nici un alt mijloc n-ar putea, după părerea mea, să ducă la o astfel de achiziţie într-un timp mai scurt şi totodată să ofere copiilor un prilej mai bun de a se delecta. Vechiul meu procedeu utilizat pentru deficienţi, de a urmări contururile literelor pe carton, cu un beţişor, era destul de banal şi steril în comparaţie cu acest procedeu pentru copiii normali.

Chiar şi atunci cînd copiii *ştiu să scrie,* eu aplic în continuare aceste exerciţii, care se desfăşoară în progresie nelimitată, pentru că desenele pot fi în toate cazurile diversificate şi adaptate unui grad mai înalt de complexitate, iar copiii, făcînd în esenţă mereu acelaşi exerciţiu, văd cum se formează o galerie de tablouri diferite, tot mai perfecte, care stîrneşte mîndria fiecăruia dintre ei. Aceasta deoarece eu nu numai că *stimulez dorinţa de a scrie,* dar şi perfecţionez scrisul, apelînd la aceleaşi exerciţii, pe care le numesc pregătitoare ; în cazul de faţă, spre exemplu, ţinerea condeiului va deveni mereu mai sigură, nu prin exerciţii repetate de scriere, ci prin exerciţii de colorare a desenelor. În felul acesta, copiii mei *îşi perfecţionează scrisul, fără să scrie.*

Materialul pentru pipăirea literelor. Plăcuţele cu litere alfabetice confecţionate din hîrtie şmirgheluită şi cele cu litere grupate după asemănarea formei. Materialul constă dintr-un exemplar din fiecare literă a

alfabetului, decupată din hîrtie șmirgheluită fin și lipită pe plăcuța a cărei dimensiune este adaptată fiecărei litere ; plăcuța este confecționată din carton acoperit cu hîrtie netedă, de culoare verde, în timp ce hîrtia șmirgheluită este gri-deschis ; plăcuța poate fi și din lemn alb, lustruit, hîrtia șmirgheluită fiind neagră ; cu alte cuvinte, culorile au rostul de a scoate în evidență litera pe fondul respectiv.

Plăci asemănătoare, însă mult mai mari, din carton sau din lemn, pot grupa diferite litere, identice cu cele de pe plăcuță, însă combinate în ansambluri, după contrastul sau analogia formei.

Literele trebuie să fie trasate într-o frumoasă formă caligrafică, fără să ignoreze clarobscurul. Ele sînt scrise vertical, dacă astfel se procedează în școlile elementare, întrucît acest material, care nu tinde să reformeze modul de a scrie, se orientează după „scrierea uzuală“ ; scopul pe care îl urmărim nu este acela de a reforma caligrafia, ci numai acela de a *ușura* învățarea scrisului, oricare ar fi tipul folosit curent.

Exerciții. Se începe din capul locului cu învățarea literelor alfabetice, în primul rînd cu *vocalele,* și apoi cu *consoanele,* care se indică prin *sunet,* nu după nume, legînd de îndată sunetul de o vocală și repetînd silaba după binecunoscuta metodă fonico-silabică.

Predarea urmează cele trei faze despre care am vorbit mai înainte.

I. *Senzația vizuală și tactil-musculară asociată cu sunetul alfabetic.* Educatoarea prezintă copilului două cartonașe verzi sau două tăblițe albe, în funcție de materialul didactic de care dispune ; pe un cartonaș este trasată litera *i,* pe celălalt litera *o,* iar educatoarea spune : „Acesta este *i* !“ „Acesta este *o* !“ (se va proceda la fel și cu celelalte semne). Apoi pune imediat copilul să atingă literele, zicînd : „Pipăie“ ; fără altă explicație, arată copilului cum să urmeze traseul literei și, dacă este necesar, conduce de fapt degetul arătător al mîinii drepte a copilului pe hîrtia șmirgheluită, în *sensul scrierii.*

A „ști să pipăi“ sau a „nu ști să pipăi“ înseamnă a *cunoaște sau a nu cunoaște sensul* pe care îl urmează traseul unui anumit semn grafic.

Copilul învață repede : degetul său, antrenat prin exercițiile tactile, este *condus* de urma lăsată de șmirghelul fin pe traseul precis al literei. Astfel, el *poate repeta singur la infinit* mișcarea necesară pentru reproducerea traseului literelor alfabetului, fără teama de a greși și urmînd forme caligrafice ; dacă deviază, senzația de *neted* îl face să-și dea seama îndată de eroare *.

Copiilor între patru și cinci ani, îndată ce au devenit cît de cît stăpîni pe acest exercițiu de pipăit, le place să îl repete *cu ochii închiși,* lă-

---

* Așa cum s-a văzut, *litera* este o literă *decupată* din hîrtie șmirgheluită și *lipită* pe un cartonaș acoperit cu hîrtie *netedă.* Cînd copilul urmărește cu *degetul* de-a lungul traseului literei, *pe șmirghel,* dacă degetul *se abate* de pe litera care e *zgrunțuroasă* la pipăit, atunci dă de *hîrtia netedă* pe care e lipită litera din hîrtie șmirgheluită. El poate urma traseul cu *ochii închiși* sau legat la ochi, pipăind litera în sensul scrierii sale. Copiii au o plăcere *deosebită* de a face exercițiul acesta cu ochii închiși, ghidîndu-se după asperitățile literei pe care o ating cu degetele. (*Nota trad.*)

sîndu-se astfel conduşi de şmirghel în urmărirea formei, fără a o vedea. Se poate spune că, într-adevăr, perceperea tactil-musculară directă a literei este contribuţia maximă pentru însuşirea definitivă a scrierii.

Dacă, însă, cerem unor copii prea mari (de la şase ani în sus) să facă acest exerciţiu, predomină la aceştia interesul pentru litera văzută, care reproduce sunetul şi intră în compunerea cuvintelor ; pipăirea ei nu-i atrage atît de mult încît să-i facă să se oprească mai îndelung la exerciţiul mişcării. Ei nu vor mai „scrie" atît de uşor şi de bine, pentru că activitatea motorie nu le mai produce acea satisfacţie care este proprie vîrstei precedente.

Copilul mai mic, dimpotrivă, nu îşi mişcă mîna după imaginea vizuală ; nu imaginea aceasta stîrneşte interesul, ci *senzaţia tactilă* care conduce mîna în mişcarea ce se va fixa apoi în memoria musculară.

Trei senzaţii intervin în acelaşi timp atunci cînd educatoarea îl pune pe copil *să vadă* şi *să pipăie* litera alfabetului : senzaţia vizuală, senzaţia tactilă şi senzaţia musculară ; de aceea, *imaginea* semnului grafic se fixează într-un *timp mult mai scurt* decît atunci cînd se lucrează după metodele comune, care apelează numai la imaginea vizuală.

Trebuie să se observe apoi că *memoria musculară* este cea mai tenace la copilul mic şi, totodată, cea mai promptă. Într-adevăr, cîteodată, el nu recunoaşte litera privind-o, dar o recunoaşte prin pipăit.

Aceste două imagini sînt simultan asociate cu cea auditivă, a sunetului alfabetic.

II. *Percepţia : copilul trebuie să poată compara şi recunoaşte figurile atunci cînd aude sunetul corespunzător.* Educatoarea cere copilului, în cazul citat ca exemplu (şi tot aşa se procedează şi cu celelalte litere) : „Dă-mi-l pe *o* ! Dă-mi-l pe *i* !". Dacă un copil nu poate să recunoască semnele privindu-le, este invitat să le atingă ; dacă însă nici în acest caz nu le recunoaşte, lecţia s-a terminat şi ea se va relua în altă zi. (Am arătat necesitatea de a nu releva eroarea * şi de a nu insista asupra lecţiei în cazul cînd copilul nu vădeşte un interes imediat.)

III. *Limbajul : copilul trebuie să ştie să pronunţe sunetul care corespunde semnelor alfabetice.* După ce am lăsat pe masă literele cîteva momente, copilul este întrebat : „Ce este acesta ?", iar el trebuie să răspundă : „*o, i*".

În învăţarea consoanelor, educatoarea pronunţă numai *sunetul* şi, îndată ce l-a pronunţat, adaugă o vocală şi pronunţă silaba întreagă sau mai multe silabe, alternînd mai multe vocale şi întărind totdeauna sunetul consoanei ; în sfîrşit, ea repetă acest sunet izolat ; de exemplu : *m, m, m, ma, mi, me, m, m.* Cînd copilul va *repeta* acest sunet, îl va repeta izolat şi însoţit de vocală.

---

* Unul din principiile fundamentale şi originale ale metodei Montessori constă în a nu spune copilului că a greşit ; el trebuie să descopere singur greşeala. În acest scop, materialul (oricare ar fi el) este astfel confecţionat, încît eroarea devine *sesizabilă* şi copilul se *autocontrolează.* Autoarea insistă mult asupra acestui principiu şi în această carte, explicînd de ce. (*Nota trad.*)

Nu este necesar să se învețe toate vocalele înainte de a se trece la consoane. Îndată ce se cunoaște o consoană, se compun imediat cuvinte. Alte modalități asemănătoare sînt lăsate la aprecierea educatoarei.

Nu găsesc că este practic *să se urmeze o regulă* specială în învățarea consoanelor. Foarte adesea, curiozitatea copilului pentru un anumit semn grafic duce la învățarea consoanei dorite. Un nume pronunțat deșteaptă în copii interesul de a ști care este consoana necesară pentru a-l compune. Iar această *voință* a copilului este un mijloc mai *eficace* decît orice raționament pentru a stabili *cum trebuie să procedăm* mai departe.

Cînd pronunță *sunetele consoanelor,* copilul încearcă o plăcere vizibilă : pentru el seria aceea de sunete atît de diferite și de cunoscute, care se nasc *prezentînd* un semn enigmatic, cum este litera alfabetică, este totuși o noutate. Faptul are ceva misterios și provoacă un interes de nespus. Într-o zi, ședeam pe terasă, în timp ce copiii se jucau liber. Lîngă mine, era un copil mic, de doi ani și jumătate, lăsat acolo pentru o clipă de mama sa. Am împrăștiat pe cîteva scaune alfabetare complete și amestecate, pe care le strîngeam în compartimentele respective. După ce am terminat, am așezat cutiile cu litere pe niște scăunele. Micuțul se uita. S-a apropiat și a luat în mînă o literă din alfabetar : pe *f*. Copiii, care în acel moment alergau în șir, văzînd litera aceea, au pronunțat cu toții sunetul corespunzător, continuînd să alerge mai departe. Micuțul nu le dădea atenție. A pus jos pe *f* și a luat un *r*. Copiii, fugind și rîzînd, privindu-l, au început să strige : *r, r, r* ! *r, r, r* ! Încetul cu încetul, micuțul a înțeles că orice literă luată din cutie corespundea unui alt sunet. Acest lucru îl distra în așa măsură, încît am vrut să observ cît timp poate rezista la jocul acela fără să obosească și am așteptat trei sferturi de oră bune ! Copiii au căpătat interes pentru joc și se opreau în grupuri, pronunțînd în cor sunetele și rîzînd de mirarea micuțului. În sfîrșit, copilul, care luase și ridicase în sus de mai multe ori pe *f*, obținînd de la public același sunet, l-a luat din nou, arătîndu-mi-l și zicînd și el : *f, f, f*. Învățase acest sunet din marea confuzie de sunete pe care le auzise ; l-a impresionat litera aceea lungă, care, atunci cînd era văzută de copiii ce se fugăreau, îi făcea să emită un fîfîit *.

Nu mai este nevoie să arătăm că pronunțarea repetată a sunetelor alfabetice *dezvăluie* condițiile limbajului : defectele, aproape toate legate de dezvoltarea *incompletă* a limbajului însuși, devin sesizabile, iar educatoarea poate ușor să și le însemneze unul cîte unul. Cu acest prilej se poate stabili un *criteriu de înaintare* în învățămîntul individual, după stadiul de dezvoltare în care se află limbajul copilului.

Fiind vorba de *corectarea limbajului,* este bine să urmăm regulile fiziologice ale dezvoltării și să gradăm dificultățile. Însă după ce copilul are deja un limbaj destul de dezvoltat și *pronunță toate sunetele,* învățarea limbajului grafic nu acordă nici o importanță ordinii în care sînt pronunțate, atunci cînd se trece la lectura semnelor.

Multe defecte, care rămîn apoi definitive la adult, se datoresc unor erori funcționale ale dezvoltării limbajului în timpul copilăriei. Dacă, în loc să se corecteze limbajul adolescenților, s-ar practica *dirijarea dezvoltării* limbajului la copii, s-ar realiza o acțiune de profilaxie foarte eficace.

---

* Aici, un *f* prelungit sau repetat. (*Nota trad.*)

Multe defecte de pronunţare sînt defecte *dialectale*, aproape imposibil de corectat mai tîrziu, dar foarte uşor de evitat, dacă, printr-o educaţie specială, s-ar urmări perfecţionarea limbajului infantil.

Lăsînd la o parte *defectele* propriu-zise ale limbajului, adică pe cele legate de anomalii anatomice şi fiziologice sau de elemente patologice care alterează funcţionarea sistemului nervos, să ne oprim numai asupra alterărilor care se datoresc unor reminiscenţe vicioase ale pronunţiei infantile, unor imitaţii de pronunţare imperfectă, printre care se pot număra cele dialectale. Astfel de defecte, cunoscute sub numele de *pelticie*, se pot referi la pronunţarea *oricărei consoane*. Nu există nici un mijloc mai practic pentru corectarea metodică a limbajului decît exerciţiul de pronunţare necesar pentru învăţarea limbajului grafic după metoda mea.

Dar această chestiune foarte importantă ar merita un capitol aparte.

Scrisul, din punctul de vedere al tuturor mecanismelor sale, este acum pregătit. Întorcîndu-ne direct la metoda pentru învăţarea scrisului, este de notat că ea a fost deja expusă odată cu cei doi timpi descrişi, deoarece prin aceste exerciţii copilul are posibilitatea de a învăţa şi de a fixa mecanismele musculare necesare pentru ţinerea condeiului şi pentru executarea semnelor grafice. După ce s-a exersat îndelung în modurile arătate, copilul va fi „potenţial“ pregătit să scrie toate literele alfabetice şi silabe simple, fără să fi luat în mînă vreodată condeiul sau creta ca să scrie.

Lectura şi scrierea contopite în faza embrionară. Cu această metodă s-a iniţiat totodată şi învăţarea *citirii,* simultan cu aceea a *scrierii.* Cînd se prezintă copilului o literă şi se pronunţă sunetul corespunzător, el îi fixează imaginea prin simţul vizual şi prin cel tactil-muscular şi, în acelaşi timp, asociază, în mod esenţial, sunetul cu semnul corespunzător, adică face cunoştinţă cu limbajul grafic. Dacă el *vede şi recunoaşte,* înseamnă că *citeşte ;* cînd *pipăie, scrie ;* cu alte cuvinte, cunoaşterea sa începe cu două acte, care, pe urmă, dezvoltîndu-se, se vor separa, pentru a constitui două procese diferite : *citirea* şi *scrierea.*

Simultaneitatea învăţării sau mai bine-zis *fuziunea* celor două acte iniţiale îl pun, deci, pe copil *în faţa unei forme de limbaj,* fără a determina care dintre actele constitutive va trebui să predomine.

Nu trebuie să ne preocupăm dacă un copil, în dezvoltarea procesului, va învăţa mai întîi să citească ori să scrie ; sau dacă îi va fi mai uşoară una sau alta dintre aceste două căi ; acest lucru trebuie să îl *aşteptăm de la experienţă,* fără nici o prejudecată ; mai mult, să ne aşteptăm la eventuale diferenţe individuale în dezvoltarea predominantă a uneia sau a alteia. Aceasta permite, pe de o parte, un studiu de psihologie individuală destul de interesant, iar pe de alta, continuarea orientării practice a metodei noastre, care se bazează pe expansiunea liberă a individualităţii. Rămîne deci stabilit că dacă metoda este aplicată la vîrsta normală — adică înainte de cinci ani —, copilul mic va scrie înainte de a citi, în timp ce copilul prea dezvoltat (la cinci sau şase ani) mai întîi va citi, pregătindu-şi numai printr-o grea ucenicie mecanismele sale lipsite de îndemînare.

Scrisul și cititul sînt două lucruri cu totul deosebite de „cunoaștere“ a semnelor alfabetice. Ele există cu adevărat numai atunci cînd „cuvîntul“ și nu semnul grafic este luat ca element. Și în limbajul vorbit, *începutul* este marcat de apariția unor „cuvinte“ care au o semnificație, și nicidecum de sunetele care ar putea să reprezinte vocale sau silabe. *Inteligența,* cînd se exprimă prin mijloacele sale cele mai înalte, „întrebuințează“ mecanismele pe care natura sau arta educației le-a pregătit sau le-a pus la dispoziția ei „pentru a compune cuvinte“.

Există deci ceva cu totul deosebit de ceea ce s-a descris pînă acum, analizînd mișcările necesare pentru a scrie, un fapt care reprezintă *actul premergător* stabilirii acelui superlimbaj care este scrierea și citirea propriu-zisă, și anume : „formarea“ *cuvintelor.* Formarea „cuvintelor“ prin folosirea semnelor grafice nu se confundă neapărat cu scrierea și cu citirea ; dimpotrivă, este *util* să se separe acest act, care poate fi net independent de utilizarea lui superioară.

Inteligența copilului poate arăta un *interes deosebit* pentru faptul miraculos de a reprezenta un cuvînt prin asocierea cîtorva din acele semne simbolice care sînt literele alfabetului.

La început, a crea cuvinte este mult mai fascinant decît a le citi ; este mai „ușor“ decît a le scrie, pentru că scrisul cere intrarea în acțiune a unor mecanisme, care încă nu sînt fixate.

Prin urmare, noi oferim copilului ca exercițiu preliminar un alfabetar, care va fi descris mai jos, iar el, alegînd literele alfabetului și punîndu-le una lîngă alta, formează cuvinte. Munca sa manuală constă numai în a lua formele cunoscute dintr-o cutie și de a le așeza pe un covor. Cuvîntul este compus „literă cu literă“, potrivit sunetelor pe care le cuprinde. Cum însă literele sînt obiecte care se pot muta din loc, cuvîntul obținut poate fi corectat ușor prin deplasarea literelor ; acest fapt reprezintă un studiu analitic al cuvîntului și un mijloc excelent pentru perfecționarea ortografiei.

Avem de-a face cu un studiu autentic : un exercițiu pur al inteligenței, care s-a eliberat de mecanisme, s-a desprins de interesul pe care îl prezintă necesitatea de *a executa* actul scrisului. De aceea, energia intelectuală stimulată de un nou interes se poate exprima neobosită printr-un efort surprinzător.

Materialul este constituit în esență din *alfabetare,* adică din litere de aceeași formă și dimensiune ca cele din hîrtie șmirgheluită, însă decupate din carton colorat sau din piele.

Literele sînt libere, adică nu sînt lipite pe carton sau pe alt material ; de aceea, fiecare literă reprezintă un obiect care se poate manipula.

Pe fundul fiecărei căsuțe a cutiei este lipită o literă care nu se poate scoate ; deci nu e nevoie de nici un efort pentru a pune la loc literele în căsuțele respective, întrucît litera de pe fund oferă o indicație precisă.

Literele sînt subîmpărțite în două cutii compartimentate, fiecare cutie conținînd toate vocalele. Vocalele sînt decupate din carton roșu, iar consoanele din carton albastru : unele litere au în partea de jos, pe spate, o

bandă transversală de hîrtie albă, care indică poziția literei și, în același timp, înălțimea la care trebuie să fie așezată, în raport cu forma, pentru a sta la același nivel cu celelalte (nivel corespunzător cu linia sau cu rîndul pe care se scrie).

Formarea cuvintelor

De îndată ce un copil cunoaște cîteva vocale și consoane, i se pune în față una din casetele mari care conține toate vocalele și jumătate din consoane, unele pe care le-a cunoscut pînă acum, altele necunoscute, însemnate pe spate cu bandă albă. Cu acest material se pot forma cuvinte, punînd pe masă, una după alta, literele de alfabet care corespund fiecărui sunet, în ordinea în care ele formează cuvîntul pronunțat. Aceste litere sînt luate din compartimentele casetei mari, în care sînt așezate. Pentru a iniția copilul în acest exercițiu, educatoarea face o demonstrație practică. Ea pronunță, spre exemplu, cuvîntul *mînă*, apoi analizează sunetele, pronunțîndu-le separat : *m*, după care ia litera *m* ; *î*, după care ia litera *î*, punînd-o lîngă cealaltă ; *n* . . ., *ă* ; ia literele una cîte una, pronunțîndu-le sunetul, și formează cuvîntul în felul acesta, cu alfabetul. Acum avem pe masă cele patru litere, una după alta : *m-î-n-ă*.

Uneori, copilul, înțelegînd procedeul, intervine cu îndrăzneală spre a termina singur cuvîntul, în loc să o lase pe educatoare să îl formeze. După cîteva lecții, aproape toți încep să formeze cuvinte pe măsuțele lor. Ei cer cuvinte pe care să le formeze și, în felul acesta, exercițiul apare ca un fel de dictare.

Formarea cuvintelor ne-a adus surprize. Limbajul vorbit, practicat de copii, pare să fi fost puternic stimulat, copilul dovedind un mare interes pentru limba sa și străduindu-se să o analizeze. Vedeam copii umblînd singuri, murmurînd. Unul zicea : „Ca să fac Zaira, îmi trebuie *z-a-i-r-a*" și pronunța sunetele alfabetice, fără să recurgă la material. Deci, el nu intenționa să formeze cuvîntul, ci numai să analizeze sunetele din care era compus. Aceasta era aproape o descoperire : vorbele pe care le pronunțăm sînt compuse din sunete . . . Această activitate deosebită poate fi provocată la toți copiii de circa patru ani. Îmi amintesc că un părinte l-a întrebat odată pe fiul său, care se întorcea de la școală, dacă a fost cuminte. Copilul a răspuns : „Cuminte ? * *c-u-m-i-n-t-e*" ; deci, în loc să răspundă, el a început să analizeze cuvîntul.

În cutia cu alfabetarul mobil, semnele corespunzătoare pentru diferitele sunete se văd clar ; în el găsim vocalele, care se deosebesc de consoane prin culoarea lor, și fiecare literă își are compartimentul ei. Exercițiul este atît de atrăgător, încît copiii încep să formeze cuvinte cu mult înainte de a cunoaște toate literele alfabetului. Odată, o fetiță a întrebat-o pe educatoare : „Cum e litera *t* ?" Educatoarea, în dorința de a urma o anumită ordine în prezentarea alfabetului, nu i-l arătase pe *t*, care este

* În limba italiană : „*buono*". (*Nota trad.*)

una dintre ultimele litere. Fetița : „Aș vrea să formez *Tereza,* dar nu știu care e *t*". Învățarea unor litere noi era astfel stimulată adesea de ambiția copiilor, care înaintau mai repede decît educatoarea.

Odată ce s-a stimulat interesul, adică din momentul în care principiul : „fiecare sunet poate fi reprezentat printr-un semn" a fost pus în legătură cu partea intimă a limbajului vorbit, se produce o evoluție spontană, care favorizează progresul învățării cuvîntului scris. Educatoarea vede cum i se schimbă propria ei poziție : ea nu mai este educatoare, ci trebuie doar să răspundă la necesitățile copilului. De fapt, mulți copii sînt convinși că au învățat singuri.

Faptul de a simți un adînc interes pentru analizarea vorbelor proprii și o plăcere nemăsurată cînd le vezi traduse în obiecte așezate în șir poate că nu va mai putea fi întîlnit la copii de o vîrstă mai mare.

Acest fenomen poate fi explicat numai dacă ne convingem că micuțul de patru ani este încă în perioada de formare a limbajului. El trăiește una din perioadele de mare receptivitate senzorială ale dezvoltării sale psihice. Toate fenomenele uluitoare care ni s-au dezvăluit în cursul experienței noastre în acest domeniu se înțeleg numai dacă se admite faptul că există o perioadă creatoare de vitalitate intensă, în care se construiește și se perfecționează limbajul omului.

La cinci ani, această sensibilitate este deja în scădere, pentru că perioada creatoare se apropie de sfîrșitul ei.

Un alt fenomen a trezit o foarte mare mirare : copiii formau cuvinte întregi fără să fie nevoie să le audă de mai multe ori, dacă erau dictate limpede. Același lucru se întîmpla și în cazul unor cuvinte lungi sau neinteligibile pentru ei, pentru că, spre exemplu, erau într-o limbă străină. Copiii traduceau teoretic aceste cuvinte după ce le auziseră o singură dată. De îndată ce erau pronunțate, ei le traduceau în semne alfabetice pe măsuțele lor.

Este foarte interesant să se observe copilul în timp ce se dedă la această activitate : el privește cu mare încordare cutia, în timp ce mișcă imperceptibil buzele ; apoi ia una cîte una literele necesare, fără să facă greșeli de ortografie (este vorba de greșelile fonetice). Mișcarea buzelor arată că el repetă în gînd de foarte multe ori cuvîntul ale cărui sunete le traduce în semne.

Multe persoane au venit să asiste la lecții, îndeosebi inspectori școlari, care știu cît este de grea dictarea în școlile elementare, unde învățătorul trebuie să repete de mai multe ori cuvîntul dictat, ca să nu fie uitat. În școlile noastre, copiii de patru ani și-l amintesc perfect, cu toate că ei trebuie să facă un efort care le solicită din plin atenția și să-și epuizeze energia pentru a termina cuvîntul. De fapt, ei trebuie să caute cu ochii literele alfabetului în casete, să le ia cu mîna pe cele de trebuință și să continue așa pînă la terminarea cuvîntului.

În prima perioadă a acestui uimitor experiment, a venit în vizită un inspector școlar și a vrut să dicteze un cuvînt care i se părea foarte greu. L-a pronunțat clar, scandînd, în pronunția sa italiană, cele două litere de la sfîrșit, atît de asemănătoare între ele ca sunet : „*Darmstadt*". Copilul a compus cuvîntul așa cum l-a auzit. Altă dată, un funcționar din Minis-

terul Instrucției Publice a dictat „Sangiaccato di Novibazar“ * unui copil de patru ani și jumătate, care a reprodus pe măsuța sa cuvintele cu literele alfabetului mobil.

E de amintit anecdota inspectorului șef al școlilor din Roma, care dorea să facă personal un experiment. Și-a dictat numai numele : *Di Donato*. Copilul a început să formeze cuvîntul ; însă, fiindcă nu auzise clar toate sunetele, a făcut o greșeală, formînd *dito*. Inspectorul a repetat : *dido*. Copilul nu s-a intimidat deloc, l-a luat pe *t*, pe care îl introdusese în cuvînt, dar nu l-a așezat la loc, în casetă, ci l-a pus deoparte, pe masă. *Dito* a devenit astfel *didona* . . . ; după aceea, copilul l-a luat din nou pe *t* de pe masă și l-a folosit pentru a termina cuvîntul : *didonato*. Întregul cuvînt era deci sculptat, ca să zicem așa, în mintea lui. El știa chiar de la început că pentru silaba finală trebuia un *t*. Era deci sigur pe ce a făcut și observația inspectorului nu l-a tulburat. Acesta a rămas uluit. „Acest *t*, îmi zise, mă face să cred că un miracol este pe cale să se întîmple în istoria educației“.

Nu numai cu un copil, ci cu mulți s-a petrecut același fenomen psihologic surprinzător. Ei au dat dovadă de o sensibilitate deosebită pentru cuvinte, aproape o „foame a vîrstei lor“ de a cuceri instinctiv limbajul.

În mod evident, copilul forma din nou aceste cuvinte cu alfabetul mobil, nu pentru că și le-ar fi amintit cu ajutorul unei memorii obișnuite, ci pentru că le avea în minte „sculptate“ și „absorbite“. După această imagine sculptată și absorbită el copia cuvîntul, ca și cînd l-ar fi văzut în fața lui. Oricît ar fi fost de lung și de ciudat cuvîntul, el era pur și simplu reflectat și fixat în așa fel încît copilul îl putea reproduce. Ar mai fi de notat că acest exercițiu era absolut fascinant pentru copii și ei îl repetau neobosiți, deoarece era un exercițiu „vital“.

Copiii care formau cuvinte în felul acesta nu știau nici să scrie, nici să citească. Ei nu se interesau defel de cuvîntul scris. Acționau sau mai bine-zis reacționau la un stimul care, în loc de a provoca un reflex interior, producea un răspuns ce corespundea unei sensibilități creatoare.

Explozia scrisului. Metoda de învățare a limbajului grafic constă în aceste trei faze. Semnificația ei este clară : se pregătesc separat actele psihofiziologice care iau parte la însușirea scrisului și a cititului.

De o parte sînt pregătite mișcările musculare pentru execuția grafică, și de altă parte, mecanismele ținerii și mînuirii instrumentelor de scris. Formarea cuvintelor se traduce și ea într-un mecanism psihic de asociere a imaginilor auditive cu cele vizuale. Vine un moment în care copilul, pe neașteptate, umple complet figurile geometrice cu o hașură degajată și regulată, un moment cînd pipăie cu ochii închiși literele și totodată le reproduce forma, mișcînd degetul în aer, cînd formarea cuvintelor a devenit un impuls psihic, care îl face pe copil să repete pentru sine : „Pentru Zaira, îmi trebuie *z-a-i-r-a*“.

Este adevărat că copilul *n-a scris niciodată*, însă, potențial, el și-a format toate gesturile necesare pentru scris.

---

* *Sangeacul* Novibazar ; *sangeac* — subdiviziune administrativă turcească. (*Nota trad.*)

Cine poate nu numai să formeze cuvintele după dictare, ci și să cuprindă în gînd, instantaneu, întreaga lor alcătuire literală, poate să păstreze în memorie un cuvînt și semnele corespunzătoare, acela va putea să și scrie, pentru că poate face cu ochii închiși mișcările necesare pentru a scrie litere și mînuiește aproape inconștient instrumentul cu care scrie.

Mai mult, aceste acțiuni pregătite fiecare de un mecanism capabil să dea un impuls vor trebui, mai devreme sau mai tîrziu, să se contopească în acțiunea neprevăzută, explozivă, a *scrisului*. Tocmai cu această reacție surprinzătoare au răspuns copiii normali, încă de la început, în una din primele „Case ale copiilor" înființate în cartierul San Lorenzo din Roma.

Era într-o zi de iarnă, din decembrie, plină de soare. Ne-am urcat cu copiii pe terasă. Ei se jucau, alergînd liberi. Unii stăteau în jurul meu. Eu ședeam lîngă burlanul unui horn și, întinzînd unui copil de cinci ani, care era lîngă mine, o bucățică de cretă, i-am zis : „Desenează hornul acesta". Ascultător, el s-a ghemuit jos și a desenat hornul pe pardoseală, reproducîndu-l destul de exact ; de aceea, așa cum mi-e obiceiul cu cei micuți, nu economiseam exclamațiile de laudă.

Copilul mă privi, surîse, stătu o clipă ca și cum s-ar fi pregătit să explodeze în vreun act de bucurie, apoi a strigat : „Scriu ! eu scriu !" și, aplecîndu-se, a scris pe pardoseală : *mînă,* apoi entuziasmat a mai scris : *horn,* apoi *acoperiș.* În timp ce scria, continua să strige tare : Scriu ! știu să scriu !" — încît, la strigătele sale, au venit în fugă ceilalți copii și au făcut cerc, privindu-l uimiți. Doi sau trei mi-au zis nerăbdători : „Creta ; și eu scriu", și efectiv au început să scrie diferite cuvinte : *mama, mînă, gino* *, *horn, ada* **.

Nici unul dintre ei nu luase vreodată în mînă o cretă sau un alt instrument pentru scris ; era *pentru prima oară* că ei scriau ; și scriau un cuvînt întreg, tot așa cum atunci cînd au vorbit pentru prima oară au pronunțat un cuvînt întreg.

Dacă primul cuvînt pronunțat de copil produce o emoție negrăită mamei, care a ales acel prim cuvînt, *mama,* ca nume al său, ca un fel de răsplată cuvenită maternității, primul cuvînt *scris* de micuții mei produce în ei un nespus sentiment de bucurie. Copiii văd izvorînd din ei înșiși o îndemînare care li se pare un *dar al naturii,* pentru că nu știu să facă legătura între ceea ce fac acum și actele pregătitoare care i-au condus la acțiune.

De aceea s-ar părea că ei se înșeală atunci cînd își închipuie că în trecerea timpului, crescînd, într-o bună zi *vor ști să scrie.* Și totuși așa și este în realitate. Copilul care vorbește a pregătit, întîi inconștient, mecanismele psiho-musculare care l-au condus la articularea cuvîntului ; în cazul nostru, copilul face cam același lucru, dar ajutorul pedagogic direct și posibilitatea de a pregăti oarecum materialmente mișcările scrisului, mult mai simple și mai grosolane în comparație cu cele cerute de pronunțarea cuvîntului, fac ca limbajul *grafic* să se dezvolte mult mai repede și mai perfect. *Pregătirea* nefiind parțială, ci completă, cu alte cuvinte copilul

---

* Diminutiv al lui Luigi (Luigino). (*Nota trad.*)

** Nume feminin. (*Nota trad.*)

stăpînind *toate* mişcările necesare scrisului, limbajul grafic nu se dezvoltă treptat, ci exploziv : copilul poate să scrie *toate cuvintele*.

Aşa s-a întîmplat că noi am asistat la emoţionanta experienţă a primelor dezvoltări ale limbajului grafic la copiii noştri. În acele prime zile eram emoţionate : ni se părea că asistăm în vis la nişte întîmplări miraculoase.

Copilul despre care am vorbit şi care scria pentru prima oară un cuvînt era prada unei mari bucurii ; eu l-am comparat îndată cu găina care a făcut un ou. De fapt, nimeni nu putea scăpa de manifestaţiile gălăgioase ale micuţului : el îi chema pe toţi să vadă, şi dacă vreunul nu se mişca, îl trăgea de haină, silindu-l să vină ; trebuia neapărat ca toţi să se ducă acolo, să stea în jurul cuvîntului scris, spre a admira minunea şi spre a se alătura, prin exclamaţiile lor de uimire, la strigătele de bucurie ale fericitului autor. Pe deasupra, acest prim cuvînt era scris pe jos ; şi atunci micuţul s-a aplecat în genunchi, ca să fie mai aproape de opera sa, pentru a o contempla mai bine.

După primul cuvînt, copilul a continuat să scrie pretutindeni, mai mult pe tablă, cu un fel de frenezie. I-am văzut pe copii înghesuindu-se la tablă, pentru a scrie pe ea, iar în spatele celor mai mici, care stăteau pe duşumea, se forma un şir de copii urcaţi pe scaune, care scriau deasupra celor dintîi ; tot atît de numeroşi erau şi cei ce scriau pe spatele tablei. Am văzut alţi copii, rămaşi pe dinafară, recurgînd la grosolănii, la gesturi de furie, răsturnînd scaunele pe care se urcaseră colegii, pentru a găsi un locşor şi, în sfîrşit, i-am văzut pe unii care, căzînd în luptă, se aşezau pe jos, scriind pe pardoseală, sau alergau spre obloanele de la fereastră şi spre uşi, acoperindu-le cu scrisul lor.

În acele zile s-ar fi spus că un covor de semne scrise era aşternut pe jos, şi un tapet de litere se vedea pretutindeni. În familie se întîmpla acelaşi lucru. Unele mame, spre a salva pardoseala şi chiar *pîinea*, pe coaja căreia găseau cuvinte scrise, au dat copiilor lor *hîrtie şi creioane*. Unul dintre aceşti copii a adus în ziua următoare un fel de carneţel scris în întregime, iar mama povestea că fiul ei a scris toată ziua, şi seara a adormit în pat cu hîrtia şi creionul în mînă.

Această activitate impulsivă, pe care nu am putut să o ţin în frîu în primele zile, m-a făcut să mă gîndesc la înţelepciunea naturii care dezvoltă, *puţin cîte puţin*, limbajul vorbit, şi *simultan*, formarea treptată a ideilor. Dacă însă natura ar fi lucrat imprudent, ca mine, şi ar fi lăsat să se dezvolte din simţuri un material bogat şi ordonat, dacă ar fi lăsat să se dezvolte un patrimoniu de idei, şi apoi ar fi pregătit complet limbajul articulat, pentru ca la sfîrşit să spună copilului, pînă atunci mut : „Hai ! vorbeşte", — noi am asista la un fenomen nechibzuit de logoree bruscă, datorită căruia copilul ar începe să vorbească neîntrerupt şi fără ca cineva să-l poată opri, pînă la istovirea plămînilor şi la distrugerea coardelor vocale, pronunţînd cuvintele cele mai grele şi stranii.

Cred totuşi că, între cele două extreme, există o cale de mijloc, adevărata cale practică : noi trebuie să stimulăm apariţia limbajului grafic, dar în aşa fel încît această apariţie să nu intervină brusc ; şi chiar dacă o facem să intervină încetul cu încetul, limbajul trebuie să constituie un *fapt spontan*, care se înfăptuieşte încă de la început într-un mod aproape perfect.

Cum se aplică metoda. Dezvoltarea ulterioară a experienței noastre ne-a condus la constatarea unui fenomen mai *calm.* Văzîndu-i pe colegi că scriu, copiii, prin imitație, simt îndemnul de a scrie, *îndată ce pot.* De aceea, cînd scrie primul cuvînt, copilul nu stăpînește încă alfabetul întreg : numărul cuvintelor pe care le poate scrie singur este limitat, copilul neputînd să găsească toate combinațiile de cuvinte posibile numai cu literele pe care le cunoaște. Marea bucurie a „primului cuvînt scris" o simte și el, dar aceasta nu mai constituie *o surpriză uimitoare,* pentru că el *vede în fiecare zi* întîmplîndu-se astfel de fenomene și știe că, mai devreme sau mai tîrziu, se va întîmpla și cu el la fel. Aceasta creează o ambianță calmă, ordonată și, în același timp, minunată prin surprizele sale.

Făcînd o vizită la „Casele copiilor", deși fusesem cu o zi înainte acolo, s-a întîmplat să aflu lucruri noi ; de exemplu, iată doi copii foarte mici care scriu liniștiți, cu toate că freamătă de mîndrie și de bucurie ; ieri încă nu scriau. Conducătoarea povestea că unul dintre ei a început să scrie ieri dimineața, la ora unsprezece, iar celălalt, după-masă, la trei.

Fenomenul este întîmpinat, de la un timp, cu indiferența pe care o dă obișnuința și este ușor recunoscut ca o *formă naturală a dezvoltării* copilului.

Arta educatoarei va decide dacă și cînd este nevoie ca un copil să fie îndemnat să *scrie,* în cazul cînd, fiind destul de avansat în raport cu cele trei faze ale exercițiului pregătitor, nu face încă acest lucru în mod spontan ; respectînd acest principiu, se evită situația cunoscută a copilului care — scriind cu întîrziere — se angajează într-o activitate tumultoasă, impulsivă, care, datorită faptului că știe alfabetul întreg, nu mai poate fi frînată.

Semnele după care educatoarea poate să pună un diagnostic aproape precis al maturității unui copil pentru scrisul spontan sînt : paralelismul și precizia liniilor de umplutură a figurilor geometrice, recunoașterea cu ochii închiși a literelor alfabetice din hîrtie șmirgheluită, siguranța și promptitudinea cu care formează cuvintele. Înainte de a interveni prin îndemnuri, este totuși bine ca, în orice caz, să așteptăm cel puțin o săptămînă explozia scrierii spontane, după ce am constatat această maturitate.

Numai atunci cînd copilul a început să scrie spontan, educatoarea poate să intervină pentru a *conduce* perfecționarea scrisului.

Primul ajutor pe care educatoarea îl va da copilului este acela de *a linia* tabla, pentru ca el să fie îndrumat să mențină ordinea și dimensiunea cuvintelor pe care le scrie.

Al doilea, este acela de a determina copilul *să repete pipăirea* literelor șmirgheluite, *fără a corecta vreodată* direct textul scris ; nu *repetînd acțiunea de a scrie* se perfecționează copilul, ci *repetînd actele pregătitoare* ale scrisului. Îmi amintesc de un mic începător, care, pentru a scrie o literă frumos, pe tabla liniată, își lua cu el cartonașele subțiri, pipăia de două sau de trei ori *toate literele necesare pentru cuvintele pe care voia să le scrie,* apoi le scria, iar dacă o literă nu i se părea destul de frumoasă, o ștergea, o pipăia din nou pe cea de pe carton și după aceea se ducea să o scrie din nou pe tablă.

Micuții noștri, chiar și cei care scriu de un an, continuă mereu exercițiile pregătitoare, care, așa cum au stimulat, tot așa și perfecționează limbajul grafic ; copiii noștri, deci, *învață să scrie și își perfecționează*

scrisul, fără să scrie în fapt. Scrisul adevărat este o dovadă, el înseamnă descărcarea unui impuls interior, satisfacția de a săvîrși o activitate superioară ; el nu este un exercițiu.

A te pregăti înainte de a încerca și a te perfecționa spre a păși mai departe este și un concept educativ. Cînd treci mai departe, corectîndu-ți erorile, ești stimulat să încerci a face lucruri imperfecte, lucruri de care încă nu ești vrednic, și îți tocești sensibilitatea față de eroarea proprie. Metoda mea pentru scris conține un concept educativ, pentru că îl învață pe copil să fie prudent, spre a evita eroarea, să fie demn, spre a fi prevăzător și dornic să se perfecționeze, să fie și modest, pentru a nu pierde nici o clipă legătura cu izvoarele binelui, singurele care te nutresc și prin care se păstrează cucerirea interioară ; metoda mea îndepărtează copilul de iluzia că succesul obținut este suficient pentru a-ți asigura înaintarea pe drumul început.

Faptul că toți copiii, atît cei care încep cele trei exerciții, cît și cei care scriu de mai multe luni, repetă mereu aceleași acțiuni, îi unește și îi înfrățește la un nivel aparent egal. Aici nu există *caste* de începători și de înaintați. Iată-i pe toți hașurînd interiorul figurilor cu creioane colorate, pipăind literele din șmirghel, formînd cuvinte cu alfabetarele mobile ; cei mici se apropie de cei mari, și aceștia îi ajută. Apoi, toți își închipuie că fac același lucru. Unii se inițiază, alții se perfecționează, însă cu toții se află pe același drum, așa cum, pe deasupra oricărei diferențe sociale, există o egalitate care înfrățește pe toți oamenii, așa cum în cele spirituale, cu toții, începători și rutinați, recurg la aceleași exerciții.

Scrisul se învață destul de repede, pentru că procedeele de instruire se aplică numai copiilor care își manifestă dorința de a învăța, iar aceștia urmăresc cu atenție spontană lecțiile educatoarei cu alți copii și exercițiile cu care se ocupă alți copii. Unii *învață* fără a fi primit încă lecții, numai ascultînd lecțiile făcute cu alții.

În general, toți micuții de la *patru* ani în sus arată un interes viu pentru scris. Unii dintre copiii noștri au început totuși să scrie la trei ani și jumătate. Un entuziasm puternic stîrnește în special *pipăirea* literelor din hîrtie șmirgheluită. În prima perioadă a experiențelor mele, cînd copiii vedeau *pentru prima oară* literele alfabetului, am cerut într-o zi educatoarei Bettini să aducă pe terasă, unde se jucau copiii, diferitele tipuri de cartoane cu astfel de litere, pe care le confecționase ea însăși. Îndată ce le-au văzut, copiii s-au strîns în jurul educatoarei și în jurul meu, cu degetele întinse ; zeci de astfel de degețele *pipăiau* literele, în timp ce copiii, strînși grămadă, se împingeau unii pe alții. Pînă la urmă, cîțiva dintre cei mai mari au reușit să ne smulgă din mîini literele, închipuindu-și că acum au devenit stăpîni pe ele și că le pot pipăi nestingheriți, dar mulțimea celor mici le-a împiedicat exercițiul. Îmi amintesc cu ce avînt spontan, posesorii cartoanelor, luîndu-le cu amîndouă mîinile, le-au ridicat atunci în sus ca pe niște steaguri și au început să meargă în marș, urmați de toți ceilalți copii, care băteau din palme și scoteau strigăte ascuțite de bucurie.

Procesiunea a trecut prin fața noastră și cu toții, mari și mici, rîdeam zgomotos, în timp ce mamele, atrase de gălăgie, apăruseră la ferestre pentru a privi spectacolul.

Perioada medie, cuprinsă între prima încercare făcută cu ocazia exercițiilor pregătitoare și scrierea primului cuvînt, durează, la copiii de patru ani, o lună și jumătate ; la copiii de cinci ani, perioada este mult mai scurtă, ea durînd circa o lună ; dar unul dintre copiii noștri a învățat să scrie cu *toate literele alfabetului* în douăzeci de zile. Copiii de patru ani, după două luni și jumătate, scriu orice cuvînt după dictare și pot trece la scrierea cu cerneală pe caiete. În general, după trei luni, micuții noștri sînt pricepuți ; iar cei care scriu de șase luni se pot compara cu cei din clasa a treia elementară.

În sfîrșit, scrisul este o cucerire dintre cele mai ușoare și mai îndrăgite de copii.

Dacă la adulți învățarea ar fi ușoară ca la copiii sub șase ani, într-o lună s-ar putea înlătura analfabetismul. Poate că două piedici stau în calea unui succes strălucit. La adulți, în orice caz, nu există entuziasmul datorat, la cei mici, sensibilității lor psihice, entuziasm care există numai în perioada constructivă stabilită de natură pentru formarea limbajului. Pe deasupra, mîna adultului a devenit prea rigidă ca să poată învăța cu ușurință mișcările pe care le cere scrisul.

Știu însă că, atunci cînd procedeul utilizat de noi pentru educarea copiilor a fost aplicat la adulți (recruți și soldați din Statele Unite ale Americii), lupta împotriva analfabetismului a fost ușurată considerabil. Educatoarele montessoriene s-au dedicat efectiv instruirii soldaților.

Mai tîrziu, am aflat că la Roma, pe vremuri, mîna adulților era exersată cu scopul de a îmbunătăți modul de mînuire a condeiului, iar procedeul aplicat consta în a pune subiecții să urmeze cu mîna traseul unor litere foarte mari, scrise într-o formă desăvîrșită, și nu în a-i pune să scrie după un model așezat în fața ochilor, cum se face astăzi la exercițiile de caligrafie.

Prin urmărirea cu mîna a traseului literelor și prin formarea fonetică a unor cuvinte întregi cu alfabetul mobil, se ușurează efortul tuturor celor ce învață scrisul. Dar chiar în felul acesta un adult are nevoie de mai multe luni pentru a învăța ceea ce un copil, pregătit indirect, învață într-o singură lună.

Aceasta în ceea ce privește timpul necesar pentru învățare. Cît despre executarea mișcărilor, copiii noștri *scriu bine* de la început. E surprinzătoare *forma* literelor, rotunjite și grațioase, întru totul asemănătoare modelelor prezentate pe hîrtie șmirgheluită. Frumusețea scrierii lor n-a fost atinsă aproape niciodată de vreun elev din școlile elementare care *nu a făcut exerciții speciale de caligrafie*. Eu însămi, care am studiat mult caligrafia, știu cît este de greu să înveți copii de doisprezece-treisprezece ani, din școlile secundare, să scrie cuvinte întregi fără să ridice condeiul, afară de cazul literei *o*, și ce dificultate de neînvins prezintă adesea trasarea liniilor drepte ale diferitelor litere, care nu se pot păstra paralele.

În schimb, micuții noștri scriu, în mod spontan, cu o uimitoare siguranță, cuvinte întregi, dintr-o singură trăsătură, păstrînd paralelismul perfect al semnelor și distanța egală dintre diferitele litere. Această constatare a făcut pe mulți vizitatori competenți să exclame : „Dacă n-aș fi văzut, n-aș fi crezut".

De fapt, *caligrafia este o suprainstruire,* necesară pentru *a corecta* defecte deja dobîndite şi statornicite ; este o muncă suplimentară plictisitoare şi îndelungată, pentru că un copil, *văzînd* modelul, trebuie să execute *mişcarea* care poate să îl reproducă, iar între senzaţie şi mişcare nu există o *corespondenţă directă.*

Afară de aceasta, caligrafia se învaţă la o vîrstă cînd toate defectele s-au statornicit, după trecerea perioadei fiziologice în care *memoria musculară* este deosebit de promptă. Ca să nu mai vorbim şi de eroarea fundamentală de a învăţa caligrafia urmînd acelaşi procedeu ca şi pentru învăţarea scrisului, adică începînd cu beţişoarele.

Noi, dimpotrivă, îl pregătim pe copil direct nu numai pentru a scrie pur şi simplu, ci pentru a scrie *caligrafic,* sub cele două aspecte principale : *frumuseţea formei* (prin pipăirea literelor caligrafice) şi *supleţea semnului* (prin exerciţii de haşurare a figurilor).

XVI. CITITUL

Experienţa m-a determinat să fac o deosebire netă între scris şi citit şi mi-a dovedit că *nu există o simultaneitate absolută a celor două acte*. Scrisul *precede* cititul, chiar dacă această părere contrazice prejudecata statornicită în experienţa noastră *. Eu nu consider că un copil dă dovadă că citeşte atunci cînd *verifică* un cuvînt pe care l-a scris, adică atunci cînd el traduce semnele prin sunete, aşa cum, mai înainte, a tradus sunetele prin semne — pentru că, în acea verificare, copilul cunoaşte mai dinainte cuvîntul, pe care l-a pronunţat în gînd de mai multe ori atunci cînd l-a scris.

Eu numesc citire *interpretarea* unei idei pe temeiul semnelor grafice.

Copilul care nu a auzit dictîndu-se cuvîntul, care îl recunoaşte cînd îl vede format pe măsuţă, cu litere mobile, şi care ştie să spună ce înseamnă (un nume de copil, de oraş, numele unui obiect etc.), acel copil *citeşte*.

Pentru că un cuvînt citit corespunde, în limbajul grafic, cuvîntului din limbajul articulat care serveşte la *receptarea* limbajului transmis nouă de către *alţii*.

De aceea, cîtă vreme cuvintele scrise nu duc la receptarea unui mesaj de idei, copilul *nu citeşte*.

Dacă scrisul, aşa cum a fost prezentat, este un fapt în care predomină mecanismele psihomotorii, cititul, dimpotrivă, implică intervenţia unei activităţi pur intelectuale. Este însă evident că metoda noastră pentru scris pregăteşte în atare măsură cititul, încît greutăţile pe care le prezintă acesta devin aproape imperceptibile. Într-adevăr, scrisul pregăteşte pe copil să interpreteze mecanic asocierea sunetelor literelor ce compun cuvîntul pe care îl vede scris. Cu alte cuvinte, copilul ştie *să citească sunetele* cuvîntului. Este însă de observat că, atunci cînd copilul formează cuvintele cu alfabetarul mobil sau cînd scrie, are *timp să se gîndească* la sem-

* La noi, scrisul şi cititul se predau, cum se ştie, concomitent. *(Nota trad.)*

nele pe care trebuie să le aleagă sau să le execute ; scrierea unui cuvînt necesită un timp lung în comparaţie cu cel necesar pentru citirea lui.

Copilul care *ştie să scrie*, pus în faţa unui cuvînt pe care trebuie să îl interpreteze citindu-l, tace îndelung şi, în general, citeşte sunetele componente, cu aceeaşi încetineală pe care o cere şi scrisul. *Sensul* cuvîntului, dimpotrivă, este înţeles şi atunci cînd cuvîntul e pronunţat repede, cu accentele fonice necesare. Dar pentru a pune accentele fonice, copilul trebuie să *recunoască* cuvîntul, adică ideea pe care el o reprezintă ; este deci necesar să intervină o activitate superioară a inteligenţei.

De aceea, pentru exerciţiile de lectură, procedez în felul următor (ceea ce voi descrie acum înlocuieşte vechiul abecedar). Pregătesc mape cu bileţele din hîrtie de scris obişnuită ; pe fiecare bileţel e scris cu litere cursive, înalte de un centimetru, un cuvînt binecunoscut, care a fost pronunţat de mai multe ori de copil şi care reprezintă obiecte fie prezente, fie bine păstrate în memorie (de exemplu, mama). Dacă un cuvînt se referă la obiecte prezente, pun obiectele sub ochii copilului, spre a-i uşura interpretarea lecturii. Cu acest prilej, amintesc că obiectele sînt, de cele mai multe ori, jucării : „Casele copiilor" posedă efectiv nu numai veselă, bucătărie, mingi şi păpuşi, cum am avut ocazia să menţionez, ci şi dulapuri, canapele, paturi, adică mobilier necesar pentru o casă de păpuşi ; case, arbori, turme de oi, animale de mucava, marionete şi gîşte de celuloid, deci care plutesc pe apă ; bărcuţe cu marinari, soldăţei, trenuri care aleargă pe şine, ferme cu căsuţe de ţară, şi grajduri cu cai şi boi închişi în ţarcuri largi etc. La o „Casă" din Roma, un artist ne-a donat fructe splendide din ceramică [1].

Dacă scrisul îl ajută pe copil să-şi corecteze sau, mai bine, să-şi dirijeze şi să-şi perfecţioneze mecanismul limbajului articulat, cititul ajută dezvoltarea ideilor, pe care o asociază cu dezvoltarea limbajului. În sfîrşit, scrisul ajută limbajul fiziologic, iar cititul, limbajul social.

Primul început este deci, aşa cum am arătat, *nomenclatura*, adică citirea unor nume de obiecte cunoscute şi, pe cît se poate, prezente.

Nu încep cu cuvinte *uşoare sau grele*, pentru că aceşti copii *ştiu deja să citească cuvîntul* ca pe o *reuniune de sunete ;* las ca micuţul să traducă încet în sunete cuvîntul scris şi, dacă interpretarea este exactă, mă mărginesc să zic : „Mai repede". Copilul citeşte a doua oară, mai repede, adesea fără să fi înţeles încă ; eu repet : „Mai repede, mai repede". Copilul citeşte tot mai iute, repetînd aceeaşi adunare de sunete, şi la urmă *ghiceşte ;* atunci se uită cu un fel de recunoştinţă şi ia acea atitudine de satisfacţie, care, de multe ori, iradiază pe faţa micuţilor noştri. În aceasta constă întreg exerciţiul citirii : exerciţiu foarte repede şi care nu prezintă pentru copilul deja pregătit prin scriere decît o dificultate cu totul neînsemnată.

Într-adevăr, toate plictiselile abecedarului sînt înmormîntate împreună cu bastonaşele !

Cînd copilul a citit, aşez bileţelul neîmpăturit lîngă obiectul al cărui nume îl poartă şi exerciţiul s-a terminat. După ce copiii au fost deprinşi mai mult *să înţeleagă bine în ce constă* exerciţiul ce li se cere, decît să

---

[1] Primele „Case ale copiilor" aveau multe jucării, dar în practică ele au fost uitate încetul cu încetul, pentru că nu le mai căutau copiii.

citească cu adevărat, m-am gîndit la următorul joc (cu intenţia de a face plăcute diferitele exerciţii de citire care trebuiau să fie repetate mai mult timp, pentru ca lectura însăşi să fie promptă şi clară).

Joc pentru citirea cuvintelor. Expun pe o masă diferite jucării dintre cele mai atrăgătoare ; numele fiecărei jucării este scris pe un bileţel. Îndoi bileţelele şi le fac sul, le amestec într-o cutie şi îi pun pe copiii care ştiu să citească să le extragă la întîmplare. Ei trebuie să se ducă cu bileţelul la locul lor, să-l desfacă foarte încet, să-l citească în gînd, fără să-l arate vecinilor, să îl împăturească la loc, încît conţinutul rămîne absolut secret, apoi să vină spre masă cu bileţelul în mînă. Copilul trebuie să pronunţe cu voce tare numele unei jucării şi să prezinte educatoarei biletul pentru verificare ; biletul devine acum o „monedă", cu care se cumpără jucăria respectivă. Dacă un copil pronunţă clar cuvîntul, indicînd cu degetul obiectul (educatoarea poate controla cu bileţelul dacă nu s-a comis o eroare), copilul ia obiectul şi face ce vrea cu el un timp oarecare.

După ce s-a terminat jocul cu toţi copiii, educatoarea îi cheamă în ordinea în care au luat jucăria şi le cere să tragă la sorţi un alt bileţel, pe care copilul trebuie să-l citească pe loc şi pe care e scris numele unui coleg care nu ştie încă să citească şi care, de aceea, n-a luat nici o jucărie ; după aceea, generos, trebuie să ofere îndatoritor colegului analfabet jucăria pe care a cîştigat-o prin merit. Oferta trebuie să fie făcută cu gesturi amabile, cu graţie, însoţind-o cu un salut. În felul acesta se înlătură orice idee de castă şi se inspiră sentimentul că trebuie să fii în mod sincer bun cu cei care nu au dreptul să stăpînească ceva, ca şi sentimentul că toţi, fie că au sau nu meritul, trebuie să se bucure în aceeaşi măsură de satisfacţii.

Jocul de-a cititul mergea de minune. Ne putem imagina mulţumirea pe care o încercau copiii aceia săraci, trăind cu iluzia că posedă jucării aşa de frumoase şi, desigur, gustînd plăcerea reală de a se juca îndelung cu ele.

Dar, spre marea mea mirare, după ce au început să înţeleagă ce cuprind bileţelele scrise, copiii au *refuzat* să mai ia jucăriile, să-şi piardă timpul jucîndu-se cu ele şi să mai adopte acea comportare convenţională faţă de colegii mai mici ; cu un fel de dorinţă nesăturată, au preferat, dimpotrivă, să extragă, unul după altul, bileţelele, ca să le citească pe toate ! Îi priveam şi mă întrebam ce taină de nepătruns ascunde sufletul lor ! Am rămas, aşa, pe gînduri, contemplîndu-i, în timp ce descoperirea că în copii există o dragoste instinctivă de *a şti*, şi nu de a se *juca* fără rost, mă umplea de mirare şi mă făcea să mă gîndesc la marea demnitate a sufletului omenesc !

Noi, aşadar, am pus deoparte jucăriile şi ne-am apucat să confecţionăm *sute* de bileţele scrise : nume de copii, nume de obiecte, nume de oraşe, nume de culori şi de însuşiri pe care le-au cunoscut prin exerciţiile pentru simţuri. Am aşezat biletele în mai multe cutii şi i-am lăsat pe copii să pescuiască în ele liber. Eu mă aşteptam cel puţin la o instabilă trecere alternativă de la o cutie la alta ; dar nu s-a întîmplat aşa, fiecare copil golea mai întîi cutia pe care o avea la îndemînă, şi numai după aceea trecea la alta, cu adevărat *nesătul* de lectură. Într-o zi, m-am dus pe terasă şi am văzut copiii mutaţi acolo cu măsuţele şi cu scăunelele, amenajînd

de-a dreptul o școală în aer liber. Unii, mai mici, se jucau la soare, alții ședeau în cerc în jurul măsuțelor încărcate cu litere și cartoane șmirgheluite ; la umbra unei mansarde, ședea deoparte educatoarea, avînd în mînă o cutie foarte lungă și îngustă, plină de bilețele ; de-a lungul acelei cutii se înșirau mînuțe care trăgeau la sorți. Un grup de copii citea, deschizînd și împăturind bilețelele. „Nu mă veți crede, îmi zise educatoarea, a trecut mai bine de o oră de cînd stau aici, și ei tot nu s-au săturat !". Am făcut o experiență și am adus sus mingi și păpuși, însă fără rezultat ; lucrurile acelea frivole își pierdeau valoarea în fața bucuriei de *a ști*.

Văzînd un rezultat atît de surprinzător, m-am gîndit să încerc să-i pun pe copii să citească litere de tipar. Am propus educatoarei să scrie aceleași cuvinte și cu litere de mînă și cu litere de tipar, pe cîteva bilețele. Dar copiii mi-au luat-o înainte ; în sală era un calendar cu multe cuvinte scrise cu litere de tipar, iar unele cu litere gotice ; din nerăbdarea de a citi, unii dintre copii au început să se uite la acel calendar și, spre surpriza mea de nespus, au citit și literele obișnuite și pe cele gotice !

Nu ne rămînea decît să le dăm o carte : ei de fapt citeau din ea cuvinte. Eu însă n-aș da la început în „Casele copiilor" altceva decît o carte în care, sub toate obiectele din ilustrație, este tipărit numele obiectelor respective.

Mamele au profitat îndată de progresele făcute de copii : am găsit efectiv, în buzunarul unora dintre ei, foi de hîrtie scrise grosolan, cuprinzînd note de cumpărături : paste făinoase, pîine, sare etc. ; unii dintre micuții noștri se duceau după cumpărături cu nota respectivă ! Părinții ne povesteau apoi că copiii lor nu mai umblau repede pe stradă, pentru că se opreau să citească firmele prăvăliilor.

Cu un copil, un mic marchiz de patru ani și jumătate, educat acasă după aceeași metodă, s-a întîmplat următorul fapt : Tatăl copilului, deputat, primea multă corespondență. El știa că, de două luni, copilul începuse exerciții de învățare rapidă a cititului și scrisului la o vîrstă precoce ; dar n-a făcut mare caz de acest lucru și nici nu avea prea multă încredere în rezultate. Într-o zi, marchizul citea, iar copilul se juca lîngă el, cînd a intrat un slujitor și a pus pe masă corespondența voluminoasă sosită atunci. Micuțul și-a îndreptat atenția spre scrisori, le-a luat, pe rînd, în mînă și a început să citească cu voce tare toate adresele. Marchizul credea că s-a întîmplat un fel de minune.

Ne putem întreba care este durata medie necesară pentru a învăța citirea. Experiența ne spune că, începînd din momentul în care copilul scrie, trecerea de la acest stadiu inferior, al limbajului grafic, la cel superior, al citirii, durează în medie cincisprezece zile. *Siguranța* lecturii vine însă aproape totdeauna după perfecționarea scrisului. În majoritatea cazurilor, copilul scrie foarte bine și citește mediocru.

Nu toți copiii de aceeași vîrstă stau la același nivel. Întrucît nici unul dintre ei nu este niciodată, nu zic forțat, dar nici măcar *invitat* sau atras în vreun fel oarecare să facă ceea ce nu vrea, s-a întîmplat ca unii copii, *neprezentîndu-se spontan* pentru a cere să învețe, să fie lăsați deoparte și nu știu nici să scrie, nici să citească.

Dacă metoda veche, care tiranizează voința copilului și îi sufocă spontaneitatea, nu crede de cuviință să-i *oblige* pe copii să învețe limbajul grafic înainte de vîrsta de șase ani, cu atît mai mult nu credem noi.

Cu toate acestea, nu aş putea să precizez, fiindcă nu am o experienţă mai îndelungată, dacă în orice ocazie vîrsta dezvoltării depline a limbajului articulat este neapărat vîrsta pe care ar fi bine să o alegem pentru a stimula dezvoltarea limbajului grafic *.

Oricum, aproape totalitatea copiilor normali, trataţi cu metodele noastre, încep să scrie la vîrsta de patru ani, iar la cinci ani ştiu să citească şi să scrie cel puţin la fel ca absolvenţii primei clase elementare ; cu alte cuvinte, ei ar fi în stare să frecventeze clasa a doua, în care, conform normei, sînt admişi copiii care au împlinit şapte ani.

Exerciţiul cu bileţele clasificate

Jocul cu care se începe citirea şi pe care l-am descris mai sus a fost reluat, modificat, apoi statornicit pentru învăţarea citirii în limbile a căror ortografie nu este fonetică, spre exemplu, limba engleză.

Exerciţiul esenţial (care la început poate avea o aplicaţie generală, adică şi în cazul limbilor fonetice) constă în a pregăti o serie de obiecte şi un număr corespunzător de bileţele pe care sînt scrise numele acestora. După ce s-a citit bileţelul, el este aşezat lîngă obiectul respectiv. În cazul limbilor fonetice, exerciţiul are scopul de a deştepta interesul pentru cuvîntul scris. Recunoaşterea numelui unui obiect prezent produce o emoţie asemănătoare cu aceea a descoperirii unui secret, iar actul de a aşeza bileţelul împlineşte ciclul acestei activităţi intime.

Acum, motorul intern a pornit, interesul s-a aprins, iar comunicarea dintre izvorul vieţii şi cucerirea externă s-a stabilit.

Pentru limbile care nu folosesc ortografia fonetică, primul pas trebuie să fie asemănător. De aceea s-a căutat, înainte de toate (pentru învăţarea limbii engleze), un grup de cuvinte cu ortografie fonetică, ştiind bine că astfel de cuvinte există totdeauna şi în limbile cu ortografie nefonetică. Dintre acestea s-au ales apoi toate cuvintele care se puteau forma pe baza a circa douăzeci de sunete diferite, pentru că s-a constatat, pe bază de experiment, că aproximativ acesta este numărul sunetelor izolate care pot fi distinse clar de copiii în vîrstă de patru şi cinci ani.

Căutînd să stabilim numărul determinat de cuvinte, nu trebuie să fim preocupaţi de alte dificultăţi decît cele menţionate mai sus, pentru că lungimea cuvintelor sau complexitatea sunetelor care le compun nu prezintă o dificultate pentru copii. În această primă încercare fundamentală este necesar numai să-l interesăm pe copil. În acest scop, este suficient ca un cuvînt să fie ortografiat fonetic şi să reprezinte obiecte cunoscute

---

* Autoarea lasă aici problema deschisă, şi anume dacă învăţarea scrisului trebuie să înceapă numai după ce s-a format destul de bine la copil limbajul vorbit, sau poate începe *mai devreme*, adică să se dea copilului posibilitatea materială de a asocia cît mai curînd sunetele pronunţate în vorbirea articulată cu semnele grafice convenţionale (literele), dar fără a forţa acest învăţămînt, ci conducîndu-se după principiul montessorian : „a stimula viaţa, lăsînd-o totuşi să se dezvolte liber". Din cartea de faţă, reiese că autoarea ar înclina pentru a doua alternativă. Vezi pagina 252 ş.u. din prezentul volum. (*Nota trad.*)

și prezente. După ce s-a făcut aceasta și s-a deșteptat interesul pentru cuvîntul scris, se va putea trece la dificultățile următoare, pregătind grupuri de cuvinte după structura ortografică a limbii respective. Pe scurt, este necesar să intervină mai întîi un proces al cărui scop este trezirea unui interes viu pentru citire, iar după aceea să se pregătească mijloacele pentru o muncă îndelungată, necesară spre a învinge diferitele dificultăți ortografice. În acest scop, este necesar să se facă cercetări pentru a grupa materialmente obiecte și cuvinte corespunzătoare obiectelor, stabilind o serie de exerciții succesive. După ce s-a trezit în copil interesul pentru dificultățile înseși și pentru gruparea cuvintelor respective, este necesar să dispunem numai de o clasificare propriu-zisă a cuvintelor. Aceasta aduce copiii la interesul pur pentru citirea cuvintelor, așa cum am văzut la limbile cu ortografie fonetică.

Aplicîndu-se acest procedeu la limba engleză, înșiși englezii au găsit că este necesar să se confecționeze dulapuri mici, cu diferite sertare, ce conțin (ca sectoarele unei clasificări) grupuri de cuvinte alese după anumite dificultăți ortografice și grupuri de obiecte corespunzătoare. După ce a ales un sertar din dulap, copilul poate singur să înșire obiectele, să pună lîngă fiecare obiect bilețelul corespunzător, apoi, după ce a terminat exercițiul, să așeze sertarul la loc în dulap, pentru a lua un alt sertar și așa mai departe. În acest fel, el va cunoaște diferitele dificultăți ale ortografiei și ale ortoepiei.

Inversarea exercițiului. Avantajele practice ale acestor exerciții au sugerat o altă aplicație : inversînd scopul exercițiului, s-au grupat obiecte care să aibă o importanță culturală, însoțindu-le cu bilețele pe care s-a scris numele lor. În timp ce în primul exercițiu obiectele erau cunoscute, iar dificultatea învățării privea cuvintele, acum se pleacă de la cunoașterea suficientă a cuvintelor, pentru a învăța numele obiectelor care se grupează cu diferite scopuri culturale... Acest exercițiu s-a extins și la fixarea cuvintelor care privesc o mare parte din material, ca, spre exemplu, numele stofelor, ale mijloacelor de încheiat și legat (șireturi, copci etc.), ale poligoanelor etc. În sfîrșit, o altă aplicație se referă la unele figurine de animale sau de plante, împreună cu termenii științifici de clasificare a lor, scriși pe diferite bilețele, care trebuie apoi să fie puse peste obiectele recunoscute.

Aceste ultime aplicații însă au căpătat o orientare diferită de aceea care ne interesează aici, adică învățarea cititului ; ele sînt, în schimb, o aplicație a cititului asemănătoare cu practica botaniștilor sau grădinarilor, care menționează cu o etichetă numele latin al diferitelor plante.

Comenzile : citirea frazelor

Unii dintre vizitatorii primelor „Case ale copiilor“ din San Lorenzo, văzîndu-i pe copii că citesc literele de tipar, ne-au donat cărți splendide cu ilustrații, care au format primul nucleu bogat al bibliotecii noastre. Răsfoind acele cărți cu povești simple, mi-am dat seama că micuții nu puteau să le înțeleagă. Educatoarele, foarte satisfăcute, au vrut însă să-mi facă o demonstrație, punînd mai mulți copii să citească și spunîndu-mi că lec-

tura lor era mult mai rapidă și mai perfectă decît a unui absolvent a două clase elementare. Eu însă nu m-am lăsat amăgită și am făcut două încercări. Prima a constat în a pune educatoarele să istorisească acele povești și să observe cîți copii se arată interesați spontan. După cîteva cuvinte, atenția copiilor era împrăștiată, și educatoarea se oprea din citit spre a-i chema la ordine pe cei distrați ; în felul acesta, încetul cu încetul, copiii începeau să se agite și fiecare se întorcea la ocupațiile sale obișnuite, fără să mai asculte.

Era evident că, deși copiii păreau că citesc cu plăcere cărțile de povești, ei *nu le prețuiau înțelesul,* ci se simțeau atrași numai de funcționarea mecanismului dobîndit, care consta în traducerea semnelor grafice prin sunetele unui cuvînt pe care ei îl recunoșteau. De fapt, copiii citeau cu o mult *mai mică perseverență* cărțile decît bilețelele, pentru că în cărți întîlneau multe cuvinte necunoscute.

A doua încercare a mea a constat în a-l pune pe copil să citească din carte, fără să-i dau explicațiile pe care educatoarea se grăbea să le ofere mereu, întrerupîndu-l cu întrebări sugestive : „Ai înțeles ce-ai citit ? Că un copil se plimba cu trăsura, da ? Nu ? Ia citește bine, vezi ! Ia uită-te !“ etc.

Prin urmare, dădeam unui copil cartea, mă așezam lîngă el afectuoasă și întrebam confidențial, cu gravitatea simplă cu care aș fi vorbit unui prieten : „Ai înțeles ce-ai citit ?“. Copilul îmi răspundea : „Nu“, însă, după expresia lui, părea că-mi cere să-i spun de ce îl întreb. De fapt, ideea că *citind o serie de cuvinte aflăm gîndurile complexe ale altuia, care ne sînt transmise prin acest mijloc de comunicare,* trebuie să fie pentru copiii mei una dintre cele mai luminoase cuceriri ale viitorului, un izvor nou de surprize și de bucurii.

Cartea se adresează *limbajului logic,* nu mecanismului limbajului ; și pentru ca ea să poată fi înțeleasă de copil, trebuie ca limbajul logic să se fi stabilit la el. Între a ști să citești cuvintele și sensul unei cărți poate exista aceeași depărtare ca aceea dintre a ști să pronunți un cuvînt și a ști să pronunți un discurs.

De aceea am oprit citirea cărților și am așteptat.

Într-o zi, pe cînd făceam conversație, *patru* copii s-au ridicat în același timp, cu o expresie de bucurie, și au scris pe tablă fraze ca aceasta : „Ce bine îmi pare că a înflorit grădina !“. A fost o mare și emoționantă surpriză pentru noi : ei ajunseseră spontan la ***compunere,*** așa cum tot spontan ajunseseră să scrie pentru prima oară un cuvînt. Mecanismul era același și fenomenul se desfășura logic : limbajul logic articulat provoca într-o bună zi explozia limbajului scris.

Am înțeles că a sosit momentul să trecem la *citirea frazelor* și am recurs la același mijloc, adică la scrierea pe tablă.

„Mă iubiți ?“. Copiii citeau încet, cu voce tare, tăceau o clipă, ca și cînd s-ar fi gîndit, apoi strigau cu voce foarte tare : „Da, da !“. Eu continuam să scriu : „Atunci faceți tăcere și stați cuminți “ ; ei citeau aproape cu toții în cor, dar îndată ce se sfîrșea lectura se așternea o liniște solemnă, întreruptă numai de unele mici zgomote provocate de scaune, din cauza mișcărilor pe care le făceau copiii ca să se așeze liniștiți.

Astfel, a început între mine și ei o comunicare cu ajutorul limbajului scris, care se dovedea foarte interesantă pentru copii ; încetul cu în-

cetul, ei *descopereau* marea calitate a scrisului, care transmite gîndirea. Cînd începeam să scriu, ei *fremătau*, așteptînd să înțeleagă dorința mea, fără ca eu să pronunț un singur cuvînt.

Efectiv, limbajul *grafic* n-are nevoie de cuvinte rostite. Toată măreția lui este înțeleasă numai atunci cînd îl izolăm complet de limbajul vorbit.

Într-una din zilele anului 1909, pe cînd se afla în curs de tipărire prima ediție a cărții mele despre „Metodă“ *, am reușit, în „Casele copiilor“, să conducem copiii noștri spre deplina satisfacție a cititului, cu ajutorul următorului joc :

Am scris, pe cîteva foi de hîrtie, fraze lungi, descriind acțiuni pe care copiii trebuiau să le facă, de exemplu : „Închide obloanele ferestrelor și du-te să deschizi ușa de la intrare ; apoi așteaptă un moment și fă ca lucrurile să fie iarăși ca mai înainte“. „Roagă-i frumos pe opt colegi de-ai tăi să plece de la locul lor și să se așeze în rînd, doi cîte doi, în mijlocul camerei ; apoi pune-i să meargă înainte și înapoi în vîrful picioarelor, foarte încet, fără nici un zgomot“. „Cheamă, te rog, trei colegi ai tăi care cîntă mai bine să vină în mijlocul camerei, așază-i în rînd și cîntă cu ei un cîntec frumos, care îți place ție“ etc.

Abia terminam scrisul, și copiii îmi smulgeau din mînă bilețelele ca să le citească. În timp ce le așezau pe măsuțele lor ca să se usuce, ei le citeau spontan, cu atenția încordată, *în cea mai adîncă tăcere*. Eu i-am întrebat : „Înțelegeți ?“ — „Da ! Da !“ — „Atunci începeți“ și, cu admirație, am văzut copiii cum fiecare alege repede o acțiune și o îndeplinește riguros. O intensă activitate, un nou fel de mișcare s-a făcut simțită atunci în sală : unul închidea obloanele și le deschidea iarăși ; altul îi punea pe colegii lui să alerge ; altul îi punea să cînte ; altul se ducea să scrie ; altul să ia obiecte din dulap. Surpriza, curiozitatea provocau o tăcere generală și spectacolul s-a desfășurat într-o atmosferă de intensă emoție. Se părea că o putere magică pleca de la mine, stimulînd o activitate necunoscută pînă atunci : acea putere are limbajul grafic, cea mai mare cucerire a civilizației.

Copiii i-au înțeles însemnătatea, încît, la plecarea mea, m-au înconjurat cu manifestații de recunoștință și de dragoste, zicîndu-mi : „Mulțumim ! Mulțumim pentru lecție“.

Ei făcuseră un pas mare : s-au ridicat de la mecanismul citirii la spiritul ei.

Acest joc, astăzi cel mai preferat, se desfășoară astfel : mai întîi se face *tăcere adîncă* ; pe urmă se prezintă o cutie cu bilețele împăturite, pe care sînt scrise fraze lungi ce descriu o acțiune.

Toți copiii care știu să citească vin să tragă un bilet ; îl citesc *în minte*, o dată sau de mai multe ori, pînă cînd sînt siguri că au înțeles bine, apoi restituie bilețelul despăturit educatoarei și trec la acțiune. Întrucît multe acțiuni implică intervenția altor colegi, care nu știu să citească, și deoarece multe necesită utilizarea unor obiecte sau schimbarea locului lor, se naște o mișcare generală, care se desfășoară într-o ordine impresionantă, în timp ce marea liniște este întreruptă numai de tropăitul

---

* Este vorba de *Metoda pedagogiei științifice*..., care constituie nucleul cărții de față. (*Nota trad.*)

stăpînit al piciorușelor care aleargă ușor și de glasurile care intonează cîntece ; este o neașteptată revelație a unei discipline spontane, desăvîrșite.

Experiența ne-a dovedit că *citirea logică* trebuie să fie *precedată* de *compunere*, așa cum scrierea precede citirea cuvintelor. Iar cititul, din care trebuie să scoatem un înțeles, trebuie să fie *mintal*, și nu cu voce. De fapt, lectura cu voce tare implică exercițiul celor două mecanisme ale limbajului — articulat și grafic — și face deci ca acțiunea să fie mai complexă. Cine nu știe că un adult care trebuie să citească tare un text, în public, se pregătește în acest scop, căutînd să-l *înțeleagă* mai întîi prin lectură mintală, și că citirea cu voce tare este unul dintre cele mai grele acte intelectuale ? Copiii, deci, care *încep* lectura pentru a interpreta gîndirea, *trebuie să citească mintal*. Limbajul grafic, cînd se ridică la gîndirea logică, trebuie să se izoleze de cel articulat. De fapt, el reprezintă limbajul care *transmite gîndirea la distanță*, în timp ce simțurile și mecanismele musculare sînt blocate ; acesta este limbajul spiritualizat, care pune în contact oamenii de pe tot pămîntul.



Deoarece în „Casele copiilor" educația ajunsese la acest nivel, urma, ca o consecință logică, să se schimbe întregul sistem de predare în școala elementară.

Cum să se treacă la o reformă a organizării primelor clase elementare, eventual continuînd acolo metodele noastre, iată o mare problemă pe care nu este cazul să o examinăm aici. Este de ajuns să spunem totuși că *prima clasă elementară* ar putea fi complet desființată, fiindcă ea este inclusă în sistemul nostru de educare a copilului [1].

Școlile elementare de mîine vor trebui deci să includă copii ca ai noștri, care știu deja să se îngrijească singuri, știu să se îmbrace, să se dezbrace, să se spele, cunosc regulile de bună purtare și sînt disciplinați, cu toate că s-au dezvoltat în libertate sau, cred că pot afirma aceasta, tocmai pentru că s-au dezvoltat liberi. Acești copii, în afară de un limbaj articulat complet, dezvoltat și fără lacune, posedă și limbajul grafic elementar, care tinde să se ridice la nivelul limbajului logic.

Faptul că pronunță bine cuvintele, că scriu caligrafic și că sînt plini de grație în mișcări arată că ei aparțin unei umanități care a crescut avînd o călăuză în perfecționarea ei.

Acești copii aparțin unei umanități cuceritoare, pentru că ei sînt observatori inteligenți și răbdători ai mediului și sînt în stare, ca formă a libertății intelectuale, să raționeze spontan.

Pentru astfel de copii ar trebui să se întemeieze o școală elementară demnă să-i primească și să-i conducă mai departe pe drumul vieții și al civilizației, după aceleași principii educaționale de respectare a libertății și a manifestărilor spontane — principii care au format personalitatea acestor mici oameni.

---

[1] Aceste școli montessoriene sînt acum în plină dezvoltare acolo unde funcționează „Casele copiilor". Sistemul de educație aplicat în aceste școli este discutat în unele cărți ale mele și în special în *Autoeducația în școlile elementare*.

Limbajul grafic, incluzînd *dictarea* şi *citirea,* conţine limbajul articulat, cu mecanismul lui complet (căile auditive, căile centrale, căile motorii) ; potrivit cu forma de dezvoltare stimulată de metoda mea, el se bazează în mod esenţial pe limbajul articulat.

De aceea, limbajul grafic se poate considera sub un îndoit punct de vedere :

a) acela al cuceririi unui limbaj nou, de o importanţă socială de prim ordin, care se adaugă la limbajul articulat al omului naturii. Aceasta este semnificaţia culturală care se dă de obicei limbajului grafic ; de aceea, el este învăţat în şcoli fără a lua în consideraţie legăturile sale cu limbajul vorbit, ci numai cu intenţia de a oferi omului social un mijloc necesar în raporturile sale cu mediul ;

b) acela al raporturilor dintre limbajul grafic şi limbajul articulat şi al unei eventuale posibilităţi de a utiliza limbajul scris pentru perfecţionarea celui vorbit ; acesta este un punct de vedere nou, asupra căruia vreau să insist şi care dă limbajului grafic o *importanţă fiziologică.*

În afară de aceasta, aşa cum limbajul vorbit este *o funcţie naturală* a omului şi în acelaşi timp un mijloc pe care el îl utilizează pentru scopuri sociale, tot aşa şi limbajul scris poate fi privit în el însuşi, în *formarea* sa, ca fiind un ansamblu organic de mecanisme noi ce se stabilesc în sistemul nervos şi un mijloc utilizabil în scopuri sociale.

În sfîrşit, este vorba să se acorde limbajului scris nu numai o importanţă fiziologică, ci să se aibă în vedere şi faptul că limbajul are o *perioadă de dezvoltare* independentă de alte funcţii pe care este destinat să le îndeplinească mai tîrziu.

Eu cred că deprinderea limbajului grafic este plină de greutăţi la început, nu numai pentru că, pînă azi, el se învaţă după metode neraţionale, ci şi pentru că noi am dorit ca el să îndeplinească, de îndată ce a fost însuşit, funcţia înaltă de factor de însuşire a *limbii scrise,* pe care popoarele civilizate şi-au constituit-o după secole de perfecţionare.

Să ne gîndim la lipsa de rațiune a metodei. Noi am analizat semnele grafice * în loc să analizăm actele fiziologice necesare pentru a produce semnele alfabetice, deoarece reprezentările vizuale ale semnelor nu sînt legate prin ereditate de cele motorii ale reproducerii lor, așa cum, spre exemplu, reprezentările auditive ale cuvîntului se leagă de mecanismele motorii ale limbajului articulat ; dar dificultatea de a provoca o acțiune de excitare motorie fără să se fi constituit mai întîi mișcarea există întotdeauna. Ideea nu poate acționa *direct* asupra nervilor motori și cu atît mai mult nu poate atunci cînd ideea însăși este încă incompletă și incapabilă să suscite un sentiment care să stimuleze voința.

Astfel, de exemplu, analizînd scrisul, acesta a fost prezentat copilului sub forma unor *bastoane* și a unor *curbe,* semne care nu au nici un înțeles pentru el și, deci, nu îl interesează. Reprezentarea lor nu poate determina un impuls motor spontan. De aceea, acțiunea cerută necesită un *efort* de voință, care se traduce la copil într-o oboseală rapidă și ia forma plictiselii și a suferinței. La acest efort se adaugă acela de a stabili, *în același timp,* asociațiile musculare care coordonează mișcarea necesară ținerii și manipulării instrumentului cu care se scrie.

Un ansamblu de sentimente *depresive* însoțește aceste sforțări, ducînd la scrierea unor litere imperfecte și greșite, pe care învățătorii trebuie să le corecteze, deprimînd și mai mult copilul, prin *dezvăluirea* continuă a erorii făcute sau a imperfecțiunii semnelor trasate. Astfel, în timp ce copilul este împins să facă un efort, educatorul deprimă, în loc să înviorează, forțele lui psihice.

Cu toate că limbajul grafic se dezvoltă pe o cale atît de greșită și învățarea lui este atît de chinuitoare, el trebuie să fie utilizat *imediat* în scopuri sociale ; pe deasupra, fiind încă nedesăvîrșit și imatur, este utilizat la *construcția sintactică a limbii* și la activitatea ideatică a centrilor psihici superiori.

Trebuie să se aibă în vedere că, în mod natural, limbajul vorbit se formează treptat ; el este fixat în *cuvinte* atunci cînd centrii psihici superiori utilizează cuvintele în procesul pe care Kussmaul îl denumește *dictorium,* adică procesul de formare gramaticală sintactică a limbajului, necesar pentru exprimarea unor idei complexe ; adică în limbajul *minții logice.*

În sfîrșit, mecanismul limbajului trebuie să fie format înaintea activităților psihice superioare care vor trebui să-l *utilizeze.*

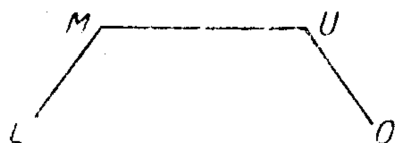
De aceea, există două perioade în dezvoltarea limbajului : una inferioară, în care se pregătesc căile nervoase și mecanismele centrale care vor trebui să pună în legătură căile senzoriale cu cele motorii ; alta superioară, determinată de activitățile psihice înalte, care se *exteriorizează* cu ajutorul mecanismelor limbajului care s-au format anterior.

Astfel, spre exemplu, în schema mecanismului limbajului articulat, după Kussmaul, trebuie, înainte de toate, să se distingă un fel de arc

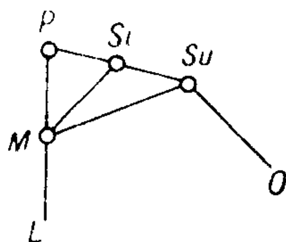
---

* Metodele obișnuite, combătute de autoare. (*Nota trad.*)

diastaltic * cerebral, care reprezintă mecanismul pur al cuvîntului, arc ce se stabileşte în prima fază a formării limbajului vorbit.



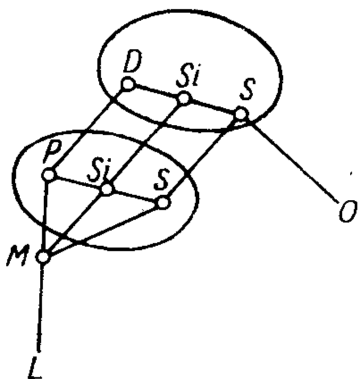
Fie *O* urechea şi *L* limba — ansamblul organelor motorii ale exprimării orale ; fie *U* centrul auditiv al cuvîntului şi *M* centrul motor. Căile *O—U* şi *M—L* sînt periferice, prima fiind centripetă, iar a doua centrifugă ; calea *U—M* este centrală, de asociaţie.



Centrul *U*, în care sînt localizate imaginile auditive ale cuvintelor, se poate subîmpărţi şi el în trei, ca în schema următoare, în care găsim : sunetele *(Su)*, silabele *(Si)* şi cuvintele *(P)*.

Că se pot forma centre parţiale în mod real pentru sunete şi pentru silabe, aceasta o confirmă patologia limbajului, care arată că unele forme de disfazie a centrilor senzoriali fac ca pacienţii să nu mai poată pronunţa decît sunete, ori sunete şi silabe.

Şi copiii mici sînt la început deosebit de sensibili la sunetele izolate ale limbajului, cu care, efectiv, în special cu *s*, mamele îi alintă şi le atrag atenţia, pe cînd mai tîrziu ei sînt sensibili la silabe, cu care, de asemenea, mamele îi alintă, zicînd : *ba, ba, punf, tuf* !



Dar şi pentru centrii motori se poate repeta aceeaşi subdiviziune. Copilul emite la început sunete simple sau duble, ca, spre exemplu : *bl, gl, ch*, exprimări pe care mamele le salută prin îndemnuri afectuoase şi le ţin minte ; apoi încep să apară la copii sunetele net silabice : *ga, ba* ; şi, în sfîrşit, cuvîntul bisilabic, de obicei labial : *mama, baba*.

Noi spunem că limbajul vorbit apare la copil atunci cînd cuvîntul pronunţat de el este semnul unei *idei*, cînd, spre exemplu, văzînd-o pe mama sa şi recunoscînd-o, zice : *mama* şi cînd, văzînd un cîine, zice *cuţu*, iar cînd vrea să mănînce, zice *papa*.

Cu alte cuvinte, considerăm că *limbajul a apărut* atunci cînd el se stabileşte în raport cu percepţiile ; cînd limbajul însuşi, în mecanismul său psihomotor, este încă cu totul rudimentar. Adică, se consideră că limbajul a apărut atunci cînd, ignorînd arcul diastaltic, unde formarea mecanică a limbajului este încă inconştientă, se realizează recunoaşterea cuvîntului, astfel că el este perceput şi asociat cu obiectul pe care îl reprezintă.

La acest nivel se perfecţionează ulterior limbajul însuşi, pe măsură ce auzul percepe mai bine sunetele componente ale cuvintelor, iar căile psihomotorii devin mai accesibile pentru articularea lor.

---

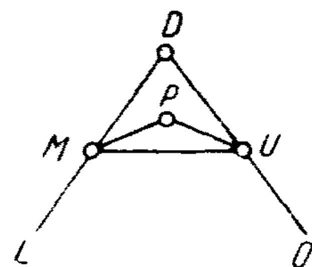
* Aici autoarea se referă la acţiunea ansamblului de organe şi fenomene nervoase ce determină contracţia muşchilor în mecanismul limbajului articulat (vorbire) şi al limbajului grafic (scris). (*Nota trad.*)

În acest prim stadiu al limbajului vorbit, care apare și se dezvoltă de la sine, prin percepții, se *perfecționează* mecanismul primordial al limbajului însuși. Tocmai în acest stadiu se stabilește, treptat, așa-numitul *limbaj articulat,* care va deveni, după aceea, mijlocul de care dispune omul pentru a-și exprima gîndirea proprie și care ulterior va putea fi numai foarte anevoie de corectat și perfecționat. Într-adevăr, se poate întîmpla ca un om cu o cultură înaltă să aibă un limbaj articulat imperfect, care îl împiedică să-și exprime estetic propria lui gîndire.

Limbajul articulat se dezvoltă între doi și cinci ani, vîrsta *percepțiilor,* în care atenția copilului se îndreaptă în mod spontan spre obiectele externe, iar memoria este deosebit de puternică. Vîrsta aceasta este, în același timp, și a *motilității,* cînd toate căile psihomotorii devin accesibile și se stabilesc mecanismele musculare. În această epocă a vieții, prin legăturile ascunse dintre căile auditive și cele motorii ale limbajului vorbit, percepțiile auditive par să aibă capacitatea de a *provoca* mișcările complicate ale limbajului articulat, care se dezvoltă instinctiv, datorită acestor stimuli, ca și cînd s-ar deștepta din somnul eredității. Se știe foarte bine că numai la această vîrstă se pot însuși toate modulațiile care caracterizează un limbaj și că încercarea de a obține aceste modulații mai tîrziu este zadarnică. Numai limba maternă poate fi pronunțată bine, pentru că ea a fost însușită la vîrsta copilăriei. Adultul care învață o limbă nouă o va impregna cu imperfecțiunile caracteristice felului de a vorbi al unui străin ; numai copiii care, la o vîrstă fragedă, adică pînă la șapte ani, învață în același timp mai multe limbi pot să perceapă și să reproducă toate modulațiile ce caracterizează accentul și pronunția.

Tot astfel și *defectele* formate la vîrsta copilăriei, ca cele dialectale sau cele fixate prin deprinderi rele, nu mai pot fi înlăturate la vîrsta adultă.

Ceea ce se dezvoltă mai tîrziu, *limbajul superior, dictorium*-ul, nu mai are la bază mecanismul limbajului, ci dezvoltarea intelectuală, care se servește de limbajul mecanic [1]. După cum limbajul articulat se dezvoltă cu ajutorul limbajului mecanic și se îmbogățește prin percepții, tot astfel și *dictorium*-ul se dezvoltă odată cu mintea și se îmbogățește odată cu *cultura intelectuală*. Întorcîndu-ne la schema limbajului, vedem că, deasupra arcului care delimitează limbajul inferior, s-a stabilit *dictorium*-ul *D*, de la care pleacă de aici înainte impulsurile motorii ale cuvintelor ce se integrează într-o *limbă vorbită,* capabilă să facă cunoscută ideația omului inteligent.



Pînă acum, pe baza unei prejudecăți, s-a crezut că limbajul scris ar trebui să intervină numai în dezvoltarea *dictorium*-ului, ca mijloc capabil de a favoriza cultura și care dă posibilitatea de a face analiză gramaticală și de „a construi“ limba. Pentru că „vorbele zboară“, s-a admis că o cultură intelectuală ar putea să progreseze numai cu ajutorul limbajului stabil, obiectiv, care poate fi analizat, ca cel grafic.

[1] Astfel, mașina de scris nu are nimic comun cu ideația celui care se servește de ea pentru a-și transmite ideile.

Dacă se recunoaşte limbajului grafic calitatea de a fi un preţios şi chiar indispensabil mijloc de educaţie intelectuală, deoarece *fixează ideile* oamenilor şi permite analizarea şi asimilarea lor prin intermediul cărţilor, unde rămîn scrise pentru totdeauna, ca un rezervor indestructibil de cuvinte pe care le avem la îndemînă, de ce nu s-ar recunoaşte şi faptul că acest limbaj este *util* şi prin menirea lui, mai modestă, de a fixa cuvintele ce reprezintă percepţii şi de a contribui la analiza sunetelor sale componente ?

Stăpîniţi de o prejudecată pedagogică, noi nu putem separa ideea limbajului grafic de ideea funcţiei pe care i-am atribuit-o pînă acum în mod exclusiv ; şi ni se pare că, dacă am învăţa acest limbaj pe copiii care se află încă la vîrsta percepţiilor simple şi a motilităţii, am comite o gravă eroare psihologică şi pedagogică.

Dar să îndepărtăm această prejudecată şi să considerăm limbajul grafic în el însuşi, reconstruind mecanismul lui psihofiziologic. El este mult mai simplu decît mecanismul psihofiziologic al limbajului articulat şi mult mai accesibil educaţiei.

Scrisul, în special, este deosebit de uşor. Într-adevăr, să luăm ca exemplu actul de a scrie după *dictare.* În acest caz există un paralelism perfect cu limbajul vorbit, deoarece cuvîntului *auzit* trebuie să-i corespundă o acţiune *motorie.* Aici, nu mai întîlnim, este adevărat, misteriosul raport ereditar dintre cuvîntul auzit şi cuvîntul articulat, însă mişcările scrisului sînt mult mai simple decît cele necesare vorbirii şi ele sînt executate de muşchi mai puţin identificaţi cu funcţia lor ca cei ai coardelor vocale şi ai limbii. Aceste mişcări sînt toate externe şi *asupra lor se poate acţiona direct,* pentru a le pregăti.

Aşa se şi face, de fapt, cu metoda mea, care *pregăteşte direct mişcările mîinii ce scrie* ; impulsul psihomotor al cuvîntului auzit *găseşte căile motorii pregătite,* şi acest fapt explică motivul pentru care scrisul izbucneşte ca o explozie.

Adevărata dificultate constă în *interpretarea semnului grafic.* Trebuie să ne gîndim însă că ne aflăm la *vîrsta percepţiilor,* cînd senzaţiile şi memoria, ca şi asociaţiile primare, sînt în faza de expansiune caracteristică dezvoltării naturale. Pe lîngă aceasta, copiii noştri sînt deja pregătiţi, prin diferite exerciţii pentru dezvoltarea simţurilor, prin construcţia metodică a ideilor şi a asociaţiilor psihice, să perceapă semnele grafice. Copilul care recunoaşte triunghiul şi îl numeşte triunghi poate recunoaşte un *s* şi să-l numească *se.* Noi vorbim de precocitatea învăţării ; să ne dezbrăcăm de prejudecăţi, să ne întoarcem din nou la experienţă ; ea dovedeşte că, de fapt, copiii acţionează fără efort şi manifestă o plăcere evidentă atunci cînd recunosc semnele grafice prezentate ca obiecte.

Acestea fiind zise, să examinăm raporturile dintre mecanismele celor două limbaje.

Copilul de trei sau patru ani foloseşte de mult limbajul articulat, după schema noastră. El se găseşte însă tocmai în perioada în care *mecanismul limbajului articulat se perfecţionează,* perioadă simultană cu aceea în care el îşi însuşeşte conţinutul limbajului prin patrimoniul percepţiilor.

Poate că un copil nu a auzit perfect toate sunetele componente ale cuvintelor pe care le pronunţă sau, dacă le-a auzit perfect, poate că aces-

tea au fost pronunțate rău, deci poate să fi provocat o percepție auditivă greșită. Ar fi bine ca, exersînd căile motorii ale limbajului articulat, copilul să poată realiza, cu exactitate, mișcările necesare pentru o articulație perfectă, *înainte de* a se fi fixat mecanisme greșite și înainte de a fi trecut vîrsta cînd adaptările motorii sînt ușoare, cînd defectele încă mai pot fi corectate.

În acest scop este necesar să se *analizeze cuvîntul*. După cum, atunci cînd vrem să perfecționăm cunoașterea limbii, îndrumăm mai întîi copilul spre compunere și după aceea trecem la studiul gramatical și după cum, atunci cînd vrem să perfecționăm stilul, îl învățăm mai întîi să scrie gramatical și numai după aceea ajungem la analiza stilistică, tot astfel, cînd vrem să perfecționăm *cuvîntul*, este necesar mai întîi ca acest cuvînt să *existe*, și numai după aceea trecem la analiza lui. Prin urmare, analiza cuvîntului, deci perfecționarea lui, este indicat să o facem atunci cînd copilul *vorbește*.

Ei bine, după cum nu se poate face gramatică sau stilistică cu limbajul vorbit, ci este necesar să recurgem la cel scris, care păstrează obiectiv, în fața ochilor, fraza pe care vrem să o analizăm, tot astfel se întîmplă și cu cuvîntul.

Un lucru care fuge nu se poate analiza.

Trebuie să *materializăm* limbajul și să-l facem să fie stabil. Iată necesitatea cuvîntului scris sau reprezentat prin semne grafice.

Al treilea factor al scrierii pe care îl am în vedere în metoda mea — și care constă în *formarea cuvîntului* — include tocmai analizarea cuvîntului cu ajutorul obiectelor sau al semnelor grafice. Cu alte cuvinte, copilul *descompune* cuvîntul auzit, pe care el îl percepe ca pe un *cuvînt* întreg, și îi cunoaște înțelesul, îl descompune în sunete și în silabe, pentru a-l traduce în „cuvîntul" alcătuit cu alfabetul mobil.

În timp ce în dezvoltarea limbajului vorbit sunetele ce compun cuvîntul puteau fi percepute imperfect, cînd se trece la învățarea limbajului grafic, sunetul corespunde perfect cu semnul, pentru că, în acest din urmă caz, se prezintă copilului o literă confecționată din hîrtie șmirgheluită, al cărei nume este pronunțat *deslușit* și pe care copilul este pus să o privească și să o pipăie. În felul acesta, nu numai că percepția sunetului auzit se fixează clar, dar ea se asociază cu alte două : cu cea motorie și cu cea vizuală a semnului scris ; acest fapt permite să se influențeze dinafară asupra imaginilor auditive ale cuvîntului.

Schemele care urmează vor dezvolta și vor reprezenta pas cu pas procedeul care se referă la aceasta.

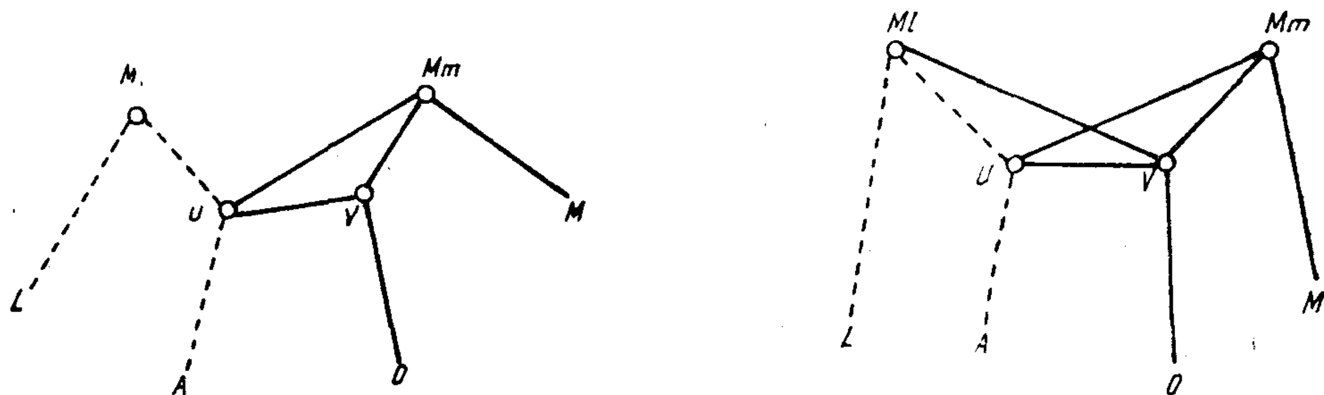
Să examinăm metoda celor trei timpi aplicată la primul contact al copilului cu alfabetul.

Primul timp. Educatoarea, arătînd o literă a alfabetului, zice : „Acesta este A ! A ! A !". Atunci imaginea vizuală a semnului alfabetic este reținută de centrii nervoși, unde se asociază cu imaginea auditivă. Cînd, după aceea, învățînd sunetul unei consoane, educatoarea îl asociază numaidecît cu o vocală, formînd o silabă, centrii nervoși rețin și această imagine vizuală, care se fixează și se asociază cu aceea care îi corespunde auditiv. De exemplu, „Ma ! Ma ! Ma !".

Apoi, educatoarea adaugă, adresîndu-se copilului : „Pune degetul pe A ! Pune degetul pe Ma !". Copilul pipăie pe A sau pe Ma, în sensul scrierii, și fixează, în felul acesta, în centrii cerebrali, imaginea mișcării făcute de mînă, pentru a atinge literele. Această nouă imagine (motorie) rămîne asociată cu cea vizuală și auditivă a literelor respective. Astfel se stabilește o întreită asociație între centrul auditiv al cuvîntului articulat și cei doi centri, vizual și motor, ai limbajului scris.

Al doilea timp. Educatoarea repetă de mai multe ori : „Care este A ? Arată-l pe A ! Atinge-l pe A !" ; sau, „Care este M ? Cum este Ma ?". Prin acest al doilea timp, provocînd de mai multe ori, succesiv, repetarea acestor exerciții, ea întărește asociația intercentrală deja realizată în primul timp : *exercițiul asociativ.*

Al treilea timp. Educatoarea îl întreabă pe copil, arătînd literele sau grupurile de silabe : „Ce e aceasta ?". Copilul răspunde : „A !" sau „M !" sau „Ma !". Astfel, imaginea vizuală a semnului grafic se asociază cu centrul motor al limbajului vorbit, adică pronunțarea este călăuzită de litera din alfabet văzută și de sunetul auzit care îi corespunde.



A — urechea (auriculul) ; *U* — centrul auditiv al vorbirii ; M_m — centrul motor al vorbirii ; *L* — organele de articulație a cuvîntului (limba) ; M_l — centrul motor al limbajului scris ; *M* — mîna ; *O* — ochiul ; *V* — centrul vizual al cuvîntului scris.

Asocierea realizată se poate reprezenta cu două triunghiuri : $U\,V\,M_m$ și $U\,V\,M_l$, care au aceeași bază în asocierea celor doi centri senzoriali, adică cel auditiv, al cuvîntului vorbit, și cel vizual, al cuvîntului scris, iar vîrfurile celor două triunghiuri corespund cu cei doi centri motori, unul al limbajului vorbit (M_l) și altul al limbajului scris (M_m).

Lecția, așa cum bine se știe, reprezintă numai un detaliu al procesului de inițiere sau de clarificare, față cu *munca asiduă* a copilului, care constă în a repeta de nenumărate ori același exercițiu. De aceea, cînd copilul continuă mult timp să pipăie literele șmirgheluite, amintindu-și sunetele lor și pronunțîndu-le în gînd, el sfîrșește prin a stabili, în mod mecanic, o asociație între alfabet și sunetele corespunzătoare ale cuvintelor. Durata lungă a acestor exerciții constituie o adevărată *perioadă* de dezvoltare pentru fixarea imaginilor vizuale ale literelor alfabetului, a imaginilor mișcărilor necesare pentru a le produce cu mîna care scrie și a asocierilor lor cu imaginile corespunzătoare limbajului articulat — deci cu sunetele care compun cuvintele și actele care le reproduc cu ajutorul organelor graiului. Prin urmare, s-a realizat o muncă formativă analitică a unui nou limbaj, în stare să provoace mecanic analiza cuvîntului rostit, deja

existent. Litera alfabetului prezentată copilului mic se poate asemăna cu un resort care declanşează un sunet; aceasta interesează copilul mult mai mult decît o cutie din care ţîşneşte capul unei paiaţe, împins de un arc. Din cînd în cînd, el rămîne absorbit de acest exerciţiu (perioade de concentrare). Munca de asociere descrisă mai sus durează timp de şase luni sau mai mult, de la vîrsta de circa trei ani şi jumătate la patru ani. În această perioadă, cuvîntul copilului este încă un fel de resort uşor de dezarticulat (analizat), pentru că este încă foarte apropiat şi înrudit cu perioada precedentă, în care s-a stabilit cuvîntul articulat în limbajul infantil.

Abia mai tîrziu (după vîrsta de patru ani şi cîteva luni), copilul va deveni stăpîn pe mecanismele sale analitice şi le va utiliza în munca interesantă de formare a cuvintelor. Atunci, el nu face decît să-şi desfăşoare mecanismele, cum îşi desface un păun penele cozii, şi stabileşte legătura dintre cele două analize. Datorită exerciţiilor precedente, el a devenit capabil să perceapă cuvintele clar, sunet cu sunet, şi să recunoască semnele alfabetice care le corespund cu uşurinţa unui *mecanism*. Cuvîntul compus cu alfabetarul reprezintă atunci „proiecţia externă" a cuvîntului vorbit, şi educatoarea poate să pătrundă — să mi se îngăduie expresia — în meandrele interioare, unde se elaborează definitiv cuvintele. Prin urmare, ea poate să intervină, ajutînd formarea celor două limbaje şi conducînd pe copil, pe de o parte, la pronunţarea perfectă a cuvîntului vorbit, iar pe de alta, la însuşirea ortografiei perfecte a cuvîntului scris.

În limbile cu ortografie nefonetică există, în fond, acelaşi mecanism : sunetele reprezentate de o literă a alfabetului sau de o fonogramă, odată asociate cu litera respectivă, pot fi determinate mai bine prin analiză şi, în fine, proiectate în compunerea cuvîntului.

Exerciţiul formării cuvintelor durează mai mult decît cel necesar pentru stabilirea mecanismelor asociative între cele două limbaje, aşa că e timp suficient pentru însuşirea, în mare parte, a ortografiei, înainte de a interveni *explozia scrisului*, care poate reproduce un însemnat număr de cuvinte pe care copilul le-a format anterior, în limbile cu ortografie nefonetică, şi aproape toate cuvintele, în cele cu ortografie fonetică.

Această asociaţie între cele două limbaje, cel vorbit şi cel scris, este de cea mai mare importanţă, este cheia care deschide calea întregii dezvoltări a scrisului. Cu alte cuvinte, scrisul devine o a doua formă de limbaj, ce se asociază limbii materne. Prin aceste exerciţii, des repetate, se stabileşte o cale de comunicaţie între cele două limbaje.

Cu metodele obişnuite, dimpotrivă, scrisul este un lucru aparte, care se învaţă independent de limbajul vorbit; el este studiat obiectiv, cu eventuale dificultăţi produse de sunete şi de silabe, ca şi cînd întregul limbaj ar trebui să fie construit *din nou*, uitîndu-se că este deja format, copilul utilizîndu-l încă de la doi ani, şi că toate dificultăţile pe care le prezintă limba maternă sînt determinate de cauze naturale.

Să notăm aici avantajele metodei descrise. Literele alfabetului acţionează asupra limbajului articulat, provocînd aproape mecanic analiza cuvîntului vorbit.

Cuvîntul vorbit este scos în evidenţă prin analiza sunetelor din care este compus.

După ce s-a stabilit asociaţia semnelor cu sunetele, se pot reconstrui cu alfabetul toate cuvintele care există în mintea copilului, precum şi cele pe care le aude pronunţîndu-se.

Din momentul acesta, prin simpla asociaţie a semnelor cu sunetele, întreg limbajul vorbit poate fi compus cu semnele grafice, transformîndu-se dintr-o dată în limbaj scris.

Semnele alfabetice, de fapt, sînt în număr restrîns. În limba italiană se disting numai 24. Cu cele 24 de litere se formează toate cuvintele, atît de numeroase, încît nici un dicţionar, oricît de mare ar fi el, nu le poate cuprinde.

Fiecare cuvînt, de orice fel ar fi, este compus din unul sau mai multe sunete.

Dacă aceste sunete sînt asociate cu cele 24 de litere ale alfabetului care le reprezintă, întreg limbajul poate fi tradus grafic, iar copiii, luînd literele ce corespund sunetelor, pot forma toate cuvintele unei limbi cu ortografie fonetică, aşa cum este cea italiană.

Un cuvînt, fie că e lung, fie că e scurt, necesită acelaşi efort. Presupusele dificultăţi silabice, aşa cum sînt învăţate în mod obişnuit, într-o sistematică ordine progresivă, se reduc întotdeauna la traducerea sunetelor în semne, adică la recunoaşterea semnelor ce corespund sunetelor. A forma un cuvînt simplu, cum este *pipă,* şi a compune unul greu, ca *stradă,* este în fond acelaşi lucru, pentru că cele două cuvinte există deja în limba maternă. Aceasta se explică prin faptul că copilul a reuşit să recunoască sunetele care compun cuvintele şi a făcut analiza lor. Dacă a reuşit să recunoască sunetele cuprinse în silaba *stra* şi le aude separat *-s-t-r-a-*, va fi capabil să formeze cuvîntul scris.

Nu există, deci, decît o singură greutate adevărată, un singur lucru de făcut, absolut interior, adică analiza mintală a sunetelor.

În ceea ce priveşte reproducerea cu mîna a desenelor literelor alfabetice, şi în acest caz metoda noastră înlătură toate acele greutăţi artificiale care sînt predate copiilor din cauza unei presupuse necesităţi a sistemului progresiv. De exemplu, *i, e, o* sînt considerate mai uşoare decît alte litere ; dar copilul care şi-a exersat de la sine mîna prin toate exerciţiile senzoriale şi, în special, prin trasarea literelor şi prin efectuarea tuturor desenelor geometrice (despre care am vorbit) nu întîmpină nici o dificultate provocată de diferitele litere şi nici măcar de combinarea lor în formarea cuvintelor care îl interesează şi pe care doreşte să le exprime în limbaj grafic. El ajunge dintr-o dată la scris, scriind imediat fraze întregi, şi nu numai cuvinte răzleţe.

Defecte de limbaj datorate lipsei de educaţie

Defectele şi imperfecţiunile limbajului se datoresc în parte unor cauze organice, care constau în malformaţii sau alterări patologice ale sistemului nervos, dar ele pot fi şi consecinţa unor defecte funcţionale deprinse în epoca de formare a limbajului şi constau într-o pronunţare greşită a sunetelor ce compun cuvîntul vorbit. Astfel de greşeli sînt deprinse de copilul care aude un cuvînt pronunţat imperfect, adică *aude vorbindu-se rău.* Accentele dialectale intră în această categorie, dar intră şi de-

prinderi vicioase, care fac să persiste la copilul mai mare defectele naturale ale limbajului vorbit infantil sau care provoacă în el, prin imitaţie, greşelile de limbaj ale unor persoane care îi erau apropiate în copilărie.

Defectele normale ale limbajului infantil se datoresc faptului că aparatele musculare complicate ale organelor limbajului vorbit nu funcţionează încă bine, deci nu sînt capabile să reproducă *sunetul* care a fost stimulul senzorial al acestei mişcări înnăscute. Asocierea mişcărilor necesare articulării cuvîntului vorbit se stabileşte încetul cu încetul. De aci rezultă un limbaj alcătuit din cuvinte cu sunete imperfecte şi adesea lacunare (deci cuvinte incomplete). Astfel de defecte se grupează sub numele de *pelticie* şi sînt datorate mai ales faptului că copilul încă nu este în stare să dirijeze mişcările limbii. Ele se manifestă mai ales prin : *sigmatism,* sau pronunţarea imperfectă a lui *s ; rotacism,* sau pronunţarea imperfectă a lui *r ; lambdacism,* sau pronunţarea defectuoasă a lui *l* ; *gamacism,* sau pronunţarea defectuoasă a lui *g ; iotacism,* sau pronunţarea defectuoasă a guturalelor ; *mogilalism* *, sau pronunţarea imperfectă a labialelor ; după unii autori, ca Preyer, suprimarea primului sunet al cuvîntului este tot o manifestare a mogilalismului.

Unele defecte de pronunţare care privesc emiterea mogilalismului vocalelor şi al consoanelor se datoresc faptului că unii copii *reproduc perfect* sunetele imperfecte emise de alte persoane.

În primul caz, deci, este vorba de o funcţionare nesatisfăcătoare a organului motor periferic, ca atare, a căilor nervoase, şi cauza rezidă în individ ; în cazul al doilea, dimpotrivă, eroarea este provocată de stimulul auditiv, şi cauza trebuie căutată în mediul ambiant uman.

Astfel de defecte se prezintă adesea, deşi atenuate, la adolescent şi la adult şi provoacă vicii definitive de limbaj, la care se vor adăuga ulterior, atunci cînd subiectul va începe să scrie, erorile ortografice, de exemplu, erorile ortografice dialectale.

Dacă ne gîndim la farmecul cuvîntului omenesc, fără îndoială că inferioritatea celui ce nu are un limbaj vorbit corect iese în evidenţă, dar existenţa unei concepţii estetice nu se poate imagina, în educaţie, dacă nu se iau măsuri speciale de perfecţionare a limbajului vorbit. Cu toate că grecii au transmis Romei arta de a educa limbajul, această practică nu a fost reluată de umanism, care s-a îngrijit mai mult de estetica ambianţei şi de renaşterea operelor artistice din antichitate decît de perfecţionarea omului însuşi.

Abia astăzi începe să se introducă obiceiul de a corecta, cu metode pedagogice, defectele grave de limbaj, ca bîlbîiala ; dar în şcoala actuală nu a pătruns încă ideea unei *gimnastici a limbajului,* cu scopul de a-l perfecţiona, ca *metodă universală,* şi ca detaliu al marei opere de perfecţionare estetică a omului.

Unii educatori din şcolile de surdomuţi şi pricepuţi specialişti în ortofonie încearcă azi, cu neînsemnat succes practic, să introducă în şcolile elementare corectarea diferitelor forme de *pelticie,* îndemnaţi de statisticile care dovedesc marea răspîndire a defectelor din această categorie la şcolari. Exerciţiile constau, în esenţă, în practicarea curei de *tăcere,* care

---

* *Mogilalism* sau *mogilalie* (de la cuvintele greceşti *mogis*=dificil — şi *lalein* — a vorbi) : dificultatea de a pronunţa unele silabe. (*Nota trad.*)

calmează organele limbajului și le odihnesc, și în pronunțarea repetată și răbdătoare a fiecărui sunet, fie vocală, fie consoană. Exercițiile sînt asociate cu gimnastica respiratorie. Nu este locul să descriem aici cu amănunte formele pe care le îmbracă aceste exerciții, care sînt de lungă durată, cer foarte multă răbdare și sînt cu totul străine de obiectivele școlii actuale. Însă în metodele mele sînt incluse toate aceste exerciții pentru corectarea limbajului, și anume :

a) *exercițiile de tăcere,* care pregătesc căile nervoase ale limbajului pentru a recepta la perfecție stimuli noi ;

b) *fazele lecțiilor,* care constau în primul rînd în *pronunțarea* răspicată și clară, de către educatoare, a unui număr mic de *cuvinte* (în special a *numelor* pe care vrem să le asociem cu ideea concretă) ; prin aceasta se emit *stimuli auditivi* clari și perfecți pentru limbaj, stimuli care sînt *repetați* de educatoare atunci cînd copilul a perceput ideea obiectului pe care îl reprezintă cuvîntul care enunță numele (recunoașterea obiectului). În cele din urmă se stimulează limbajul articulat al copilului, care trebuie să repete *numai acel cuvînt*, cu voce tare, pronunțînd fiecare sunet al lui ;

c) *exercițiile de limbaj grafic,* care constau în analizarea sunetelor cuvîntului și în repetarea fiecărui sunet în mai multe moduri ; prin acest exercițiu copilul învață separat fiecare literă a alfabetului și formează sau scrie cuvinte repetînd sunetele, pe care le introduce unul cîte unul în cuvîntul format sau scris.

Eu cred că în școlile viitorului va dispărea concepția care începe să se răspîndească astăzi, adică ideea de a *„corecta în școlile elementare"* defectele limbajului ; ea va fi înlocuită cu alta, mai rațională, și anume aceea de *a evita greșelile, îngrijindu-se de dezvoltarea limbajului* în „Casele copiilor", adică la vîrsta cînd se formează deprinderile de limbaj la copii.

Procesul descris mai sus s-a confirmat de nenumărate ori, în nenumărate școli * create, încît putem formula următoarele concluzii :

Perioada cea mai favorabilă pentru dezvoltarea limbajului scris este în copilărie, mai precis vîrsta de circa patru ani, cînd sînt în plină activitate procesele naturale legate de dezvoltarea limbajului vorbit, adică în perioada senzitivă [1], în care limbajul s-a dezvoltat și s-a statornicit natural. Entuziasmul pe care îl trezește alfabetul se naște din sensibilitatea dezvoltării ; aceasta fixează în mod spontan analiza fonetică a cuvîntului prin separarea sunetelor sale componente. Mai tîrziu (spre șase sau șapte ani), sfîrșindu-se perioada creatoare, nu mai există același interes natural pentru analize, fie ale cuvîntului vorbit, fie ale cuvîntului scris (alfabetul). Aceasta este cauza pentru care copiii mai mici fac progrese mai remarcabile și mai rapide decît cei mari ; în loc să se plictisească și să obosească, așa cum se întîmplă cu cei mai mari, ei desfășoară o activitate neistovită, ce pare că îi întărește.

În afară de confirmarea acestui fapt surprinzător, legat de terenul propriu al psihologiei copilului, alte descoperiri ne-au dus la modificări interesante în aplicarea metodei în domeniul psihologiei.

---

* Școli Montessori. (*Nota trad.*)

[1] Vezi *Taina copilăriei.*

Concluzia acestei lungi analize este că limbajul scris, în ceea ce privește mecanismele sale, poate fi asociat direct cu limbajul vorbit și aproape derivat din el, ca o altă formă de exprimare. Aceasta se întîmplă tocmai în cursul perioadei în care limbajul vorbit se stabilește în mod natural, adică în cursul perioadei senzitive. Limbajul scris devine atunci un mijloc exterior pentru a călăuzi și a perfecționa limbajul vorbit și pentru a-l epura de toate defectele și erorile. Astfel, limbajul scris devine un mijloc pentru educarea limbajului vorbit.

În felul acesta, *dictorium*-ul, limbajul care exprimă gîndirea, operă a inteligenței, va găsi la dispoziția sa două mecanisme ce se integrează reciproc, acela al cuvîntului vorbit și acela al cuvîntului scris.

Rezultatul final al experienței expuse mai sus a fost că niște copii mici au reușit să citească fraze lungi care se refereau la o acțiune ce trebuia efectuată. Pentru ei a fost deci ușor să treacă la citirea cărților, îndată ce le puteau înțelege (la 5—6 ani).

În orice caz, s-au făcut, pe urmă, progrese mari. Experiențele ulterioare se referă la o perioadă de vîrstă și mai mică, la surprinzătorul miracol al unor copii, care la patru ani și-au însușit dintr-o dată scrisul. Dar progresul copiilor a devenit și mai precoce, rezultatele metodelor au devenit mai rapide și mai eficiente, iar interesul copiilor s-a vădit mai puternic decît la început.

Dacă, fără alte explicații prealabile, am spune că niște copii mai mici de doi ani pot recunoaște peste douăzeci de litere ale alfabetului și că posedă 500—600 de cuvinte, că la vîrsta de trei ani încep să studieze gramatica și să citească, am da impresia că afirmăm lucruri ireale (ar părea un miracol). Acest miracol ar trezi aceeași surpriză și aceeași atenție pe care, acum patruzeci de ani, au trezit-o în lumea culturii copiii din San Lorenzo.

Pentru a descrie aceste rezultate ulterioare ar trebui, de bună seamă, să scriu o nouă carte. Aici însă ne mulțumim numai să le amintim. Atenția noastră a fost atrasă de copii și mai mici, adică de la naștere pînă la trei ani. Tocmai în perioada aceasta limbajul vorbit se dezvoltă în mod natural și apare, pentru prima oară, la circa doi ani. Limbajul vorbit urmează anumite reguli în dezvoltarea sa, iar achizițiile următoare apar într-o ordine pe care am putea-o numi „gramaticală". Acest lucru a fost observat și amintit pentru prima oară de Stern, iar mai tîrziu de mulți alții, care se interesau de observația psihologică.

Copilul cunoaște mai întîi denumirea obiectelor, apoi cuvinte care se referă la calitățile acestora (adjective), în sfîrșit, prepoziții (care privesc poziția relativă a obiectelor) și conjuncții (care reprezintă unirea obiectelor). Pe scurt, în prima fază a dezvoltării, ei au reprezentarea obiectelor din ambianță. Este un fapt curios, totuși, că, cu puține luni înainte de doi ani, cuvintele țîșnesc din gura copilului ca o explozie de limbaj vorbit : sînt utilizate verbele, formele exacte ale substantivelor și ale adjectivelor, cu prefixele și sufixele lor ; în sfîrșit, el distinge formele verbale privitoare la timpurile prezent, trecut și viitor (și conjugarea), precum și pronumele.

Mai tîrziu, se stabilește vîrsta celor două sintaxe, construirea frazelor și dependența lor reciprocă.

Observînd în felul acesta dezvoltarea limbajului, se face o adevărată „analiză gramaticală“. De fapt, dacă nu s-ar vorbi gramatical, ar fi imposibil să se exprime gîndirea în vreo limbă, oricare ar fi ea.

E bine să amintim că singurul limbaj pe care oricine, instruit sau nu, îl posedă la perfecție, în ceea ce privește sunetele și construcția gramaticală, este așa-numita „limbă maternă“. Copilul, deci, nu numai că își însușește limbajul vorbit, dar el și-l însușește într-un mod propriu, dat fiind că numai astfel limbajul devine o „caracteristică personală“, apoi „o caracteristică noțională“. El este imprimat în individul uman.

Cînd am studiat și am căutat explicația acestui fenomen creator miraculos, am recunoscut în copil o formă mintală deosebită de a noastră, pe care am numit-o „minte absorbantă“.

Dezvoltarea naturală a limbajului la copii sugerează ideea că, pentru a ajuta această dezvoltare prin educație, trebuie să procedăm după o schemă gramaticală. După cum mecanismele limbajului scris au ajutat și au întregit limbajul vorbit în prima perioadă a experimentului nostru, tot astfel și limbajul scris, într-o formă și într-o succesiune gramaticală, cu ajutorul unor obiecte, jocuri și cuvinte scrise, poate să ajute un limbaj vorbit superior : limbajul *dictorium*-ului, sau exprimarea ideilor.

Succesul acestei a doua încercări l-a întrecut cu mult pe cel dintîi. Cu toate că metodele folosite încă de la început au fost considerate fundamentale, sè observă următoarea deosebire : cuvintele din limbajul vorbit nu sînt mai importante numai fiindcă pot fi reproduse în limbajul scris ; ele sînt importante și prin semnificația lor gramaticală. Altfel, legătura dintre cuvinte nu numai că ajută la „traducerea în scris“ a gîndirii pe care vrem să o exprimăm vorbind, ci duce îndată la descoperirea unor „fraze pline de semnificație“, care se dezvoltă apoi, încetul cu încetul, pe urmele construcției gramaticale.

Această a doua perioadă a experimentelor noastre are o istorie mult mai importantă și mai surprinzătoare decît cea din prima perioadă.

Unul din aspectele practice ale acestei noi dezvoltări constă în ușurarea și aproape revoluționarea problemei învățării scrisului într-o limbă cu ortografie nefonetică. Aici, de fapt, *intuiția* copilului își are partea sa, fiind stimulată de puterea sa creatoare. Astfel, în timp ce în prima perioadă am fost martori ai faptului că unii copii citeau în mod intuitiv cuvinte scrise cu caractere de tipar și chiar gotice, fără a fi primit nici o instrucție adecvată, acum, cu ajutorul intuiției, copiii citesc cuvinte cu ortografie nefonetică (ale limbii lor materne), utilizînd doar obiecte și jocuri atrăgătoare. La urma urmei, e vorba de un efort spontan, făcut cu interes, ceva analog cu ceea ce îi îndeamnă pe oamenii de știință moderni să interpreteze inscripțiile necunoscute de pe monumentele preistorice.

Interesul pasionat al copiilor ar trebui interpretat ca un interes provocat de o „descoperire“ a cuceririlor pe care ei le-au făcut în mod inconștient, în cursul primilor ani de viață.

Să dăm acum unele exemple practice de grupări gramaticale de cuvinte.

Substantivele, luate în sine și citite, nu reprezintă limbajul natural, deoarece nu se zice niciodată numai „scaun“ sau „floare“, ci cel

puţin „scaunul", „floarea" etc., adică articolul este aşezat alături de substantiv *.

În acelaşi fel, adeseori substantivului i se adaugă un adjectiv, pentru a distinge obiecte din aceeaşi specie. Se zice, spre exemplu : „floarea roşie, floarea galbenă, masa rotundă, masa mare" ş.a.m.d. Adjectivele au o semnificaţie bine definită pentru copiii noştri, care, în exerciţiile lor senzoriale, ajung să cunoască, prin simţuri, să aibă senzaţiile calităţilor, învăţînd exact termenii distinctivi : gros, subţire, mic, mare, albastru-deschis, albastru-închis etc. Este evident că în această perioadă copilul lucrează cu mintea, pentru a deveni conştient de noţiunile pe care şi le-a însuşit inconştient, amplifică aceste noţiuni şi le fixează. Această tendinţă naturală a fost bine ilustrată de aceste încercări ale noastre. La rîndul său, Mario M. Montessori ** este autorul unei impresionante lucrări : prin observaţii făcute timp de circa douăzeci de ani, el a oferit un tablou atît de pregnant al posibilităţilor intelectuale ale copilului, încît opera sa ar putea să apară ca un adevărat monument în domeniul educaţiei.

Nu încape îndoială că copilul absoarbe un număr enorm de impresii din ambianţa sa şi că ajutorul extern care se dă acestui instinct natural trezeşte în el cel mai mare entuziasm. Cu aceasta, educaţia oferă un adevărat ajutor dezvoltării naturale a minţii.

Cu toate că, aşa cum am spus mai înainte, ar fi cu neputinţă să dăm amănunte asupra unei opere colosale, a cărei descriere ar cere cîteva volume tipărite, pentru ca această operă să fie pusă la îndemîna tuturor [1], este util să arătăm că limbajul scris duce nu numai la cunoaşterea gramaticii şi a sintaxei, la o etate timpurie aparent anormală, dar din acest limbaj, care delectează mult pe copil, se poate face şi un vehicul pentru educaţia generală.

În prima perioadă a muncii noastre, de care se ocupă cartea de faţă, s-a constatat că educatoarea trebuie să se străduiască a găsi mereu nume noi, spre a satisface cererile stăruitoare ale copiilor. Această stăruinţă neistovită, pe care a scos-o la iveală educaţia prin limbajul scris, există cu siguranţă în mod natural şi ea îmbogăţeşte în mod spontan vocabularul copilului, de la 300 la 3 000 de cuvinte şi mai bine, în perioada de la trei la cinci ani, aşa cum au dovedit-o psihologii, care, totuşi, s-au limitat să observe, să măsoare şi să prezinte niveluri de dezvoltare realizate, dar nu au indicat calea pentru a ajuta această dezvoltare naturală.

Metodele noastre, care s-au dovedit a fi mijloace de informaţii psihologice, au mai arătat încă un fapt, şi anume că copiii se interesează chiar şi de cuvintele străine ; ei şi le amintesc în mod surprinzător în tot timpul petrecut cu reproducerea lor cu alfabetul mobil. Aceasta scoate în evidenţă faptul că, în perioada senzitivă (de la trei la cinci ani), copilul tinde să acumuleze cuvinte, chiar dacă nu le înţelege.

---

* Exemplul este mai elocvent în limba italiană, unde articolul nu este absorbit de substantive şi adjective, ci stă separat, înaintea acestora. În cazul de faţă, „scaunul" şi „floarea" devin „la sedia" şi „il fiore". (*Nota trad.*)

** Fiul Mariei Montessori. (*Nota trad.*)

[1] La drept vorbind, fiecare subiect necesită un volum aparte. S-au publicat pînă acum *Psihoaritmetica* şi *Psihogeometria* ; sînt în pregătire *Psihogramatica* şi cartea asupra *Materialului didactic* de Mario M. Montessori.

De fapt, toate cuvintele sînt noi pînă în momentul cînd sînt înțelese de copil, iar a înțelege înseamnă tocmai actul conștient care duce la clarificare, la precizare și la conservare.

Dacă există aceste două fapte naturale — tendința de a acumula cuvinte și posibilitatea ca un cuvînt să poată fi însușit separat de înțelesul său —, se ridică în mod necesar următoarea întrebare : de ce să se prezinte atîtea cuvinte amestecate în mod confuz, de către o educatoare, care recurge la memoria copilului, în loc să se utilizeze această perioadă a vieții lui, mai întîi, pentru a pune în ordine cuvintele și, în al doilea rînd, pentru a prezenta unii termeni științifici ?

Această lucrare, bogată în surprize, a fost și ea întreprinsă metodic de către Mario M. Montessori. În loc de a utiliza cutii cu cuvinte de toate felurile, alese la întîmplare, a folosit complexe de nume care se referă la grupuri anumite de lucruri, cum sînt cele cinci clase ale vertebratelor, animalele împărțite în grupuri, frunzele, florile, rădăcinile etc. În asemenea cazuri este nevoie de figuri ilustrative, care să dea înțeles cuvintelor noi. Nu se utilizează numai figuri, ci și lucruri vii, precum și spiritul de cercetare al copiilor în natură etc.

Succesul a fost atît de mare, încît s-a putut dezvolta o formă de instruire științifică adaptată nivelului intelectual al copiilor mici, cu rezultate neașteptate. Această instruire a trebuit să fie extinsă considerabil dincolo de limitele fixate la începutul exercițiului. Rezultatul surprinzător a fost acesta : copiii iubesc și țin minte clasificările, ceea ce confirmă ideea că este natural să grupăm cuvintele și că e necesar să avem și o ordine mintală bazată pe sensul cuvintelor. Există astfel două extreme în toate aceste exerciții : una inferioară *, gramatica, ce pregătește ordinea în care trebuie să fie dispuse cuvintele pentru a exprima gîndirea, și deci pentru a construi limbajul ; și alta superioară, care constă în necesitatea unei ordini după care pot fi clasificate impresiile externe.

Acest experiment a depășit prevederile noastre. Astăzi, copiii noștri învață, avînd drept călăuză limbajul, o cantitate de cunoștințe precise de biologie, de geografie și de astronomie, cunoștințe care devin elemente semănate într-un teren fertil, așa cum este mintea copilului, unde sămînța se dezvoltă în mod natural, grație stimulilor naturali, care îl atrag pe copil să cunoască lumea.

Cine va considera numai din punctul de vedere psihologic aceste manifestări simple de dezvoltare naturală, cum fac în general oamenii de știință numiți psihologi, va descoperi cu uimire că copiii de cinci ani au o vastă cunoaștere a lumii exterioare și că recunosc noile cuceriri ale civilizației și numele lor în mod aproape misterios. De exemplu, ei recunosc diversele tipuri de automobile, pe care mamele lor nu le-ar putea deosebi.

Uimit de astfel de fapte, Stern conchide : „Timp de mii de ani, copilul a trecut ca o ființă necunoscută în mijlocul umanității ; și totuși, el posedă instincte mintale care ne fac să recunoaștem în el legătura, veriga dintre generațiile succesive în dezvoltarea civilizației“.

---

* În text, interioară. (*Nota trad.*)

XVIII. ÎNVĂŢAREA NUMERAŢIEI ŞI INTRODUCEREA ÎN ARITMETICĂ

Primul material care se utilizează pentru numeraţie este seria celor zece bare pentru lungimi, pe care le-am utilizat la început pentru educarea simţurilor. Lungimea respectivă a barelor prezintă un raport de la unu la zece. Bara cea mai scurtă are zece centimetri, a doua douăzeci şi aşa mai departe, pînă la a zecea, care are o sută de centimetri, adică un metru. Cînd se utilizează, însă, pentru numeraţie, barele nu mai sînt de aceeaşi culoare, ca atunci cînd serveau ca material senzorial, deoarece au scopul de a face ca ochiul să aprecieze lungimi gradate. Aici, diferitele segmente de zece centimetri sînt colorate alternativ în roşu şi în albastru, de aceea ele se pot distinge în fiecare bară şi se pot număra. Dacă cea dintîi dintre ele reprezintă valoarea 1, celelalte reprezintă, succesiv, valorile : 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Avantajul acestui material este că unităţile care compun fiecare număr pe care îl reprezintă o bară oarecare formează un singur tot, deşi în acest tot unităţile sînt distincte şi se pot număra. Bara lui cinci, spre exemplu, este formată dintr-o singură piesă, care corespunde numărului 5, însă, cu ajutorul culorilor, se disting în ea cinci unităţi. Prin acest mijloc, se depăşeşte o greutate foarte mare, aceea pe care o implică numeraţia care se face adăugînd separat o unitate după alta. Dacă se utilizează pentru numărat obiecte mici, de orice formă, ca, spre exemplu, cuburi mici, egale, de ce să zicem unu cînd avem în faţă un cub, iar cînd avem două cuburi, să zicem doi ş.a.m.d. ? Copilul mic are tendinţa de a spune *unu,* oricîte obiecte noi s-ar adăuga ; el spune : „Unu, unu, unu, unu, unu“, în loc de „Unu, doi, trei, patru, cinci“.

Faptul că, prin adăugarea unei noi unităţi, un grup oarecare se măreşte şi că *trebuie să se aibă în vedere* un ansamblu care creşte constituie tocmai *obstacolul* care se opune numeraţiei atunci cînd e vorba de copii între trei ani şi jumătate şi patru ani. Gruparea într-un ansamblu a unor unităţi care în fapt sînt separate este o muncă intelectuală inaccesibilă la început copilului mic. De fapt, mulţi copii mici numără recitînd din memorie seria naturală a numerelor, dar rămîn încurcaţi cînd e vorba de cantităţile care corespund numerelor respective. Numărarea degetelor,

a mîinilor și a picioarelor este ceva mai concretă pentru copii, pentru că pot regăsi întotdeauna aceste obiecte adunate, invariabil, în cantitatea lor determinată. Ei vor ști că au două mîini și două picioare.

Însă rar vor ști să numere cu siguranță degetele unei mîini. Chiar atunci cînd știu, greutatea constă în a înțelege pentru ce, dacă mîna are cinci degete, trebuie să se zică : „Unu, doi, trei, patru, cinci", pentru a desemna același obiect. Această confuzie, pe care o minte mai matură o corectează, împiedică numerația la copiii de o vîrstă mai mică. Exactitatea extremă și concretețea minții copilului necesită un ajutor care să fie precis și clar. Cînd se prezintă copiilor barele despre care am vorbit, vedem că cei mici capătă un interes foarte viu pentru numerație.

Barele corespund numerelor și cresc în lungime gradat, din unitate în unitate ; de aceea, ele dau nu numai ideea absolută, ci și pe cea relativă de număr, iar proporțiile, studiate prin exercițiile senzoriale, se determină aici matematic, dînd loc primelor studii de aritmetică. Numerele, care se pot manipula și compara, se pretează de îndată la combinații și confruntări. De exemplu, punînd alături bara cu numărul unu și bara cu numărul doi, se obține o lungime egală cu a barei cu numărul trei. Punînd cap la cap bara cu numărul doi cu bara cu numărul trei, rezultă o lungime egală cu bara cu numărul cinci. Dar exercițiul cel mai interesant constă în a pune, una lîngă alta, barele în ordinea lungimii, așa cum se așeza înainte seria întreagă în exercițiile senzoriale. Ansamblul dă impresia unor tuburi de orgă, ale căror culori corespund și formează frumoase dungi transversale roșii și albastre. Dacă se așază atunci bara cu numărul unu în continuarea barei cu numărul nouă, succesiv, bara cu numărul doi în continuarea celei cu numărul opt, cea cu numărul trei în continuarea celei cu numărul șapte, cea cu numărul patru în continuarea celei cu numărul șase, se formează lungimi care sînt toate egale cu bara cu numărul zece. Ce este această mișcare și această combinație de cantități, dacă nu începutul operațiilor aritmetice ?

În același timp, deplasarea aceasta a obiectelor este un joc plăcut ; inteligența, în loc să facă efortul inutil de a concepe grupurile de unități separate, ca niște cantități totale care reprezintă un număr, folosește energia sa proaspătă într-un exercițiu superior, care constată și adună cantități. Înlăturîndu-se obstacolul, întreaga energie intelectuală a copilului este utilizată, iar progresul învățării atinge limitele extreme pe care le permite vîrsta. Cînd copilul a început să citească și să scrie, învață foarte ușor cifrele care reprezintă numerele. Noi dăm bilețele cu cifre din hîrtie șmirgheluită odată cu alfabetul, iar copiii pipăie semnele, pentru a învăța să le scrie și a le cunoaște numele. Fiecare bilețel cunoscut este așezat pe bara ce corespunde cantității respective. Așezarea cifrelor scrise pe cantitățile corespunzătoare este un exercițiu analog cu așezarea bilețelelor cu nume pe obiectele care au acel nume. Cînd s-a ajuns aici, s-a pus baza unei munci îndelungate, pe care o poate continua copilul singur. Suma barelor se poate scrie după cifrele așezate pe obiecte. Copii de cinci ani umplu cîteodată caiete întregi cu micile lor adunări.

Deși barele constituie ajutorul principal al copilului în inițierea lui în aritmetică, mai există și alte două obiecte care fac parte din primul material destinat acestui domeniu. Unul servește la numărarea unităților separate și la inițierea minții copilului asupra conceptului de grupe nu-

merice. În acelaşi timp, el prezintă în faţa ochilor lui succesiunea semnelor : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Acest material, numit cutia cu fuse, are căsuţe numerotate de la unu la zece ; în aceste căsuţe, copilul strînge, în grupuri corespunzătoare cifrei, nişte beţişoare lungi în formă de fus. În felul acesta, el grupează unităţile.

Un alt material, pe care l-am menţionat mai sus, constă din mai multe bileţele, ţinute într-o cutie împreună cu nişte obiecte (fise colorate). Pe fiecare din bileţelele amestecate e scrisă o cifră de la zero la nouă. Copilul trebuie mai întîi să aşeze în şir bileţelele, dovedind prin aceasta că a învăţat seria numerică şi că recunoaşte cifrele ce reprezintă numerele. Sub fiecare cifră aşază apoi o cantitate corespunzătoare de fise, două cîte două, adică o pereche sub alta ; în felul acesta, se scoate intuitiv în relief diferenţa dintre numere pereche şi nepereche.

Acesta este tot materialul pe care l-am socotit necesar pentru a pune bazele numeraţiei şi operaţiilor aritmetice.

Ceea ce urmează este o descriere mai amănunţită care poate servi în practica educatoarelor.

După ce am aşezat barele, punîndu-le una lîngă alta în ordinea lungimii, se cere copilului să numere segmentele roşii şi pe cele albastre, începînd cu bara cea mai mică, adică : unu ; unu şi doi ; unu, doi şi trei etc., întotdeauna începînd cu „unu", la fiecare bară, de la stînga spre dreapta.

1									
1	2								
1	2	3							
1	2	3	4						
1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5	6				
1	2	3	4	5	6	7			
1	2	3	4	5	6	7	8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

După aceea, se cere să se numească fiecare bară în parte, de la cea mai scurtă pînă la cea mai lungă, după numărul total de segmente pe care le cuprinde seria, atingînd cu degetul capetele lor din stînga, care cresc gradat, şi în felul acesta se numără segmentele barei lungi : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Cerem ca această prezenţă a lui 10 pe cele trei laturi să fie verificată de copil, care repetă de mai multe ori exerciţiul, spontan, pentru că îl interesează.

De acum încolo, la exerciţiile senzoriale de recunoaştere a pieselor mai lungi şi mai scurte se vor adăuga cele de *enumerare*. Se aruncă piesele pe jos, sau se amestecă pe o măsuţă, apoi conducătoarea alege una din ele şi, lăsînd copilul numai să o *vadă*, îi cere să numere segmentele ; de exemplu, cinci. După aceea, cere copilului : „Dă-mi-o repede pe cea mai lungă". Copilul alege *cu ochii*, iar conducătoarea îi cere *să verifice* dacă a ghicit, *dar nu comparînd lungimile, ci numărînd segmentele*. Astfel de exerciţii se pot repeta mult timp. Copiii atribuie după aceea *un nume fiecărei piese din serie*, spunînd de acum încolo : piesa cu numărul

unu, piesa cu numărul doi; piesa cu numărul trei; piesa cu numărul patru etc. În sfîrşit, pentru economie de vorbe, vor spune, manevrîndu-le: unu, doi, trei etc.

Semnele grafice care reprezintă numerele. După aceste exerciţii, dacă un copil ştie să scrie, i se prezintă cifrele pe cartonaşe şmirgheluite, folosind aceeaşi metodă după care se prezintă toate obiectele, adică în cele trei faze bine cunoscute: — „Acesta e unu!" — „Acesta e doi!" — „Dă-mi-l pe unu!" — „Dă-mi-l pe doi!" — „Ce *număr* este acesta?". Copilul e pus să pipăie numerele, aşa cum făcuse cînd a învăţat literele.

Exerciţii cu numere: asocierea semnului grafic cu cantitatea

Mi-am procurat două cutii cu compartimente pentru numere. Cutiile constau dintr-o tăbliţă orizontală, împărţită în cinci compartimente, prin nişte borduri mici care ies în relief (în aceste compartimente se pot aşeza diferite obiecte) şi o a doua tăbliţă verticală, îmbinată cu prima în unghi drept, împărţită şi ea în cinci, prin linii verticale desenate: în fiecare spaţiu se află o cifră. În prima cutie sînt cifrele: 0, 1, 2, 3, 4, iar în a doua: 5, 6, 7, 8, 9.

Exerciţiul este uşor de înţeles: se pun în compartimentele din planul orizontal atîtea obiecte cîte arată cifra desenată pe planul vertical. Se dau copilului obiecte diferite, pentru a varia exerciţiul; eu folosesc fuse mici, confecţionate anume; se pot da şi cubuşoarele lui Froebel şi discurile folosite la jocul de dame. După ce am pus un grup de asemenea obiecte lîngă copil, el trebuie să le aşeze *la loc,* adică să pună, spre exemplu, un disc în compartimentul desenat cu cifra 1, două discuri în compartimentul desenat cu cifra 2 etc. Cînd crede că a terminat şi că e bine, o cheamă pe conducătoare să verifice.

Lecţia cu zero. Aşteptăm pînă ce copilul ne întreabă, arătînd compartimentul zero: „Dar aici ce trebuie să pun?". Atunci îi răspundem: „Nimic; zero înseamnă nimic".

Dar atît nu ajunge. Trebuie să-i facem pe copii să *înţeleagă* ce este zero. Pentru aceasta, recurgem la exerciţii care îi amuză foarte mult. Mă aşez printre ei. Copiii şed pe scăunelele lor. Mă adresez unuia dintre ei care a făcut deja exerciţiul cu numerele şi îi zic: „Vino, dragă; vino la mine de *zero ori*". Aproape întotdeauna copilul vine repede la mine, apoi se întoarce la locul lui. „Dragul meu, tu ai venit la mine o dată, dar eu ţi-am spus să vii de *zero* ori." El începe să se mire: „Dar ce trebuie să fac?" — „Nimic, zero este nimic." — „Dar cum procedez ca să nu fac nimic?" — „Nu faci nimic. Tu trebuia să nu te mişti, să stai la locul tău, nu trebuia să vii nici măcar o dată; de zero ori înseamnă niciodată".

Repetăm exerciţiul: „Tu, dragă, fă-mi zero bezele cu mînuţele tale"; copilul se agită, zîmbeşte şi stă pe loc. „Ai înţeles?" — repet eu cu o voce de parcă i-aş cere insistent: „Fă-mi zero bezele! Zero bezele!". El nu se mişcă. Rîsete generale. Eu îmi îngroş vocea, ca şi cînd m-am supărat că ei rîd şi chem pe unul, cu severitate, ameninţător: „Tu, vino aici de

zero ori ! . . . Ţi-am spus, vino aici repede de zero ori ; înţelegi ? Îţi spun din nou : vino de zero ori !“. Tot nu se mişcă. Rîsetele devin mai zgomotoase, provocate şi de atitudinea mea ; la început m-am rugat, apoi am ameninţat. „Dar, în sfîrşit, — oftez eu cu o voce îndurerată, plîngăreaţă — pentru ce nu veniţi, pentru ce nu veniţi ?“ şi cu toţii strigă tare, în timp ce ochii le strălucesc în lacrimi de veselie şi rîs : „Zero e nimic ! Zero înseamnă nimic !“ — „A, da ?“ — fac eu, surîzînd împăcată : „Bine, atunci veniţi cu toţii la mine o dată !“ şi toţi se precipită în jurul meu.

Cînd, după aceea, va veni vremea să se scrie numerele, la zero, vom spune : „Zero seamănă cu un *O* ; zero este *O* ?“ — „Nu, nu este *O* ; zero este nimic“.

Exerciţii pentru memorarea numerelor. Cînd copiii recunosc cifrele scrise şi cînd cunosc semnificaţia lor numerică, recurg la următorul exerciţiu :

Am diferite bileţele din hîrtie (adeseori mă folosesc de foile calendarelor-bloc, tăind părţile superioare şi inferioare unde sînt tipărite cuvinte, şi aleg, pe cît se poate, numerele roşii) pe care este tipărită (ori scrisă şi cu mîna) o cifră de la 0 la 9. Împăturesc bileţelele, le pun într-o cutie şi „încep tragerea la sorţi“. Copilul extrage un bilet, se duce cu el la locul său, se uită la el pe furiş, îl îndoaie la loc, păstrînd „secretul“. După aceea, unul cîte unul sau chiar în grup, copiii care posedă bilete (fireşte, cei mai mari, care cunosc cifrele) vin lîngă masa mare a educatoarei, pe care se află grămezi de obiecte : cubuşoarele sau prismele mici ale lui Froebel sau tăbliţele mele pentru exerciţiul simţului baric ; şi fiecare ia *cantitatea* de obiecte care corespunde numărului extras. *Numărul scris a rămas* la locul fiecărui copil, pe bileţelul împăturit misterios. Copilul trebuie deci *să-şi aducă aminte* numărul său nu numai atunci cînd umblă printre colegii săi, ca să vină la masa educatoarei, ci şi atunci cînd ia din grămadă piesele sale, numărîndu-le una cîte una. Educatoarea poate să facă observaţii individuale interesante cu privire la memoria numerelor.

După ce copilul şi-a luat piesele, le aşază pe măsuţă la locul său, înşiruite cîte două. Dacă numărul este nepereche, aşază la urmă, dedesubt, în dreptul spaţiului dintre ultimele două, piesa fără pereche. Deci, aşezarea celor nouă numere va fi după cum urmează :

0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
		X	XX	XX	XX	XX	XX	XX
				X	XX	XX	XX	XX
						X	XX	XX
								X

Numerele sînt reprezentate de cruciuliţe. Pe locul indicat de cercul mic copilul trebuie să pună bileţelul împăturit. După ce a terminat, copilul aşteaptă verificarea. Educatoarea vine, deschide bileţelul, citeşte şi îşi exprimă mulţumirea cînd constată că nu sînt greşeli.

La începutul jocului se întîmplă adesea ca unii copii să ia *mai multe obiecte* decît ar fi necesar pentru a corespunde cu numărul, și aceasta nu pentru că nu și-ar aminti cifra, ci din tendința de a avea mai multe obiecte. Mică înșelăciune instinctivă, proprie oamenilor înapoiați, lipsiți de cultură. Conducătoarea caută să explice copiilor că este inutil să aibă pe masă atîtea lucruri și că scopul jocului constă în *a ghici* cantitatea precisă de obiecte.

Încetul cu încetul, ei înțeleg ideea aceasta, însă nu chiar așa de ușor cum s-ar putea crede.

Este nevoie de un adevărat efort inhibant pentru ca un copil să respecte limitele cuvenite și să ia pentru sine, de exemplu, numai două obiecte din grămada care îi stă la dispoziție, chiar dacă vede că alți colegi iau mai multe.

De aceea, eu consider că acest joc este mai mult un exercițiu de voință, decît un exercițiu de numerație.

Copilul care a tras la sorți pe *zero* nu se mișcă de la locul său, privind cum ceilalți colegi, care au biletele cu numere, se ridică și se duc să ia în deplină libertate obiecte din grămada care lui îi este inaccesibilă. De multe ori se întîmplă ca zero să fie extras de un copil care știe să numere ușor și căruia i-ar face mare plăcere să strîngă o grămăjoară frumoasă de obiecte, pentru a le așeza în ordinea cuvenită pe măsuță, așteptînd cu mîndră încredere verificarea.

Este foarte interesant să se studieze chipul celor care au extras pe zero : diferențele individuale care ies la iveală sînt un fel de revelație a „caracterului“ fiecăruia. Unii rămîn nepăsători, cu o mină orgolioasă, care vrea să ascundă neplăcerea lăuntrică și deziluzia ; alții își manifestă decepția prin gesturi scurte ; alții nu-și pot ascunde surîsul provocat de ciudățenia situației, care deșteaptă curiozitatea unora dintre colegi ; alții urmăresc toate mișcările pe care le fac colegii, pînă la sfîrșitul exercițiului, cu o mimică ce trădează dorința evidentă, aproape invidia ; alții, în sfîrșit, arată o resemnare bruscă.

Tot atît de interesantă este expresia lor cînd, în timpul verificării, mărturisesc că au zero, dacă sînt întrebați : „Dar tu n-ai luat nimic ?“ — „Îl am pe zero !“ — „E zero !“ — „Aveam zero !“. Acestea sînt răspunsurile uniforme în limbajul vorbit, însă mimica, tonul vocii exprimă sentimente cu totul diferite. Rari sînt aceia care, luîndu-și inima-n dinți, par să atribuie întîmplarea unui fapt extraordinar ; cei mai mulți sînt ori îndurerați, ori resemnați.

Trebuie totuși să le dăm lecții de ținută : „Băgați de seamă, e greu să ascunzi că ai zero ; cînd ai zero se vede după nas : faceți pe *nepăsătorii,* nu lăsați să se înțeleagă că nu aveți nimic“. De fapt, după cîtva timp, sentimentul demnității învinge și micuții se obișnuiesc să întîmpine pe zero și numerele mici cu nepăsare, mulțumiți că nu mai trădează micile decepții ale căror sclavi erau pînă atunci.

Adunarea și scăderea cu numere de la unu la douăzeci. Înmulțirea și împărțirea. Materialul pe care îl utilizăm pentru învățarea primelor operații aritmetice este tot acela pe care l-am utilizat mai înainte pentru numerație, adică barele cu lungimea gradată, care oferă o primă idee asupra sistemului zecimal.

Barele, aşa cum am spus, sînt numite cu numărul pe care îl reprezintă : unu, doi, trei etc. Ele se aşază în ordinea lungimii sau în ordinea numerelor.

Primul exerciţiu constă în încercarea de a grupa piesele mai scurte decît zece, în aşa fel încît să îl formeze pe zece ; cel mai simplu mijloc de a atinge acest scop este acela de a lua, succesiv, barele mai scurte, de la unu în sus, şi a le aşeza la capătul barelor mai lungi, de la nouă în jos. Această lucrare se poate dirija prin comenzi : „Ia-l pe unu şi adaugă-l la nouă". „Ia-l pe doi şi adaugă-l la opt". „Ia-l pe trei şi adaugă-l la şapte". „Ia-l pe patru şi adaugă-l la şase". Iată cum s-au format patru bare, toate egale cu zece. Bara cinci rămîne izolată ; dar s-o întoarcem în sensul lungimii ; ea va parcurge toată distanţa de la un capăt la celălalt al lui zece ; măsurăm şi vom vedea că zece rezultă din dublarea lui cinci.

Acest exerciţiu se repetă de mai multe ori şi, încetul cu încetul, copilul învaţă un limbaj mai tehnic : nouă şi cu unu fac zece ; opt şi cu doi fac zece ; şapte şi cu trei fac zece ; şase şi cu patru fac zece ; şi ultimul, cinci, luat de două ori, face zece. În sfîrşit, copilul este învăţat să scrie indicele care înseamnă *plus, egal* şi *înmulţit.* Iată ce rezultă din aceasta şi ce se citeşte în caietele curate ale micuţilor noştri :

$9+1=10$
$8+2=10$
$7+3=10$
$6+4=10 \qquad 5\times2=10.$

Cînd toate acestea s-au învăţat bine şi s-au fixat pe hîrtie, spre marea satisfacţie a copiilor, li se atrage atenţia asupra lucrării ce trebuie făcută cînd se pun la loc toate barele care mai înainte au fost grupate spre a face zece : se ia de la ultimul zece bara patru şi rămîne numai bara şase ; se ia de la celălalt zece bara trei şi rămîne bara şapte ; de la cealaltă se ia pe doi şi rămîne bara opt ; de la cealaltă se ia unu şi rămîne nouă. Să vorbim cu mai multă exactitate : zece fără patru egal şase ; zece fără trei egal şapte ; zece fără doi egal opt ; zece fără unu egal nouă. Cît priveşte bara cinci, ea este jumătatea lui zece, iar pe cinci îl putem obţine tăind în părţi egale bara cea mai lungă, adică împărţindu-l pe zece în două ; zece împărţit în două face cinci. Astfel putem scrie :

$10—4=6$
$10—3=7$
$10—2=8$
$10—1=9 \qquad 10:2=5$

Odată ce am ajuns să-i facem pe copii *stăpîni* pe aceste exerciţii, multe alte exerciţii sînt făcute în mod spontan de copiii înşişi. — Îl putem face pe trei din două bare ? Punem pe unu la capătul lui doi, apoi scriem, ca să ne amintim exerciţiul făcut : $2+1=3$. Se pot face doi de patru ? $3+1=4$; şi $4—3=1$; $4—1=3$.

Bara doi faţă de bara patru se comportă ca bara cinci faţă de bara zece, adică, răsturnînd-o în sensul lungimii, merge de la un capăt la celălalt al barei mai mari, este cuprinsă exact de două ori în aceasta :

4 : 2 = 2 ; 2×2 = 4. O problemă : să căutăm cu care alte bare se poate repeta jocul ; se poate repeta cu 3 şi cu 6 ; cu 4 şi cu 8, adică :

$$2\times2=4\;;\quad 3\times2=6\;;\quad 4\times2=8\;;\quad 5\times2=10\;;$$

$$10:2=5\;;\quad 8:2=4\;;\quad 6:2=3\;;\quad 4:2=2.$$

În acest moment recurgem la ajutorul cubuşoarelor folosite la jocul pentru memorarea numerelor :

2	4	6	8	10	
X	X X X X	X X X X	X X X X	X XX X	X
	X X	X X X X	X X X X	X XX X	X
		X X	X X X X	X XX X	X
			X X	X XX X	X
				XX X	X

Potrivit cu aşezarea lor, se vede dintr-o privire care sînt numerele ce se pot împărţi cu doi : toate numerele care nu au la sfîrşitul coloanei un cubuşor izolat. Ele sînt numere *pereche*, pentru că se pot aşeza perechi, adică două cîte două, iar împărţirea în două este foarte uşoară, pentru că este de ajuns să despărţim cele două coloane de cubuşoare care stau unul sub altul. Numărînd cubuşoarele din fiecare coloană, avem cîtul. Pentru a reface după aceea numărul de la început, este de ajuns să apropiem cele două rînduri ; spre exemplu, 2×3 = 6.

Toate aceste lucruri nu sînt grele pentru un copil de cinci ani. Dimpotrivă, nu peste mult timp, repetiţiile devin monotone. Cine ne poate opri să schimbăm exerciţiile ? Să luăm sistemul celor zece bare de lungime şi, în loc să îl punem pe unu deasupra lui nouă, să-l punem deasupra lui zece ; iar pe doi deasupra lui nouă, în loc de a-l pune deasupra lui opt ; iar pe trei deasupra lui opt, în loc de şapte. Putem să-l punem şi pe doi deasupra lui zece ; pe trei deasupra lui nouă ; pe patru deasupra lui opt. În aceste cazuri rezultă lungimi mai mari decît zece, pe care trebuie să învăţăm cum să le numim : unsprezece, doisprezece, treisprezece etc. pînă la douăzeci. În ceea ce priveşte cubuşoarele, de ce să ne jucăm cu ele numai pînă la nouă, adică de ce să ne mulţumim numai cu atît ?

Operaţiile învăţate cu cifre pînă la zece continuă pînă la douăzeci, fără să întîmpinăm vreo dificultate. Singura greutate este aceea pe care o ridică *numerele zecimale*, pentru învăţarea cărora e nevoie de cîteva lecţii.

Lecţii cu numerele zecimale. Calcule aritmetice cu cifre mai mari ca zece. Materialul necesar constă din mai multe bilete pătrate, pe care se află tipărit 10 în cifre înalte de cinci sau şase centimetri, şi din alte bilete, dreptunghiulare, egale cu jumătatea pătratului şi conţinînd fiecare un număr de la 1 la 9. Se pun în şir numerele simple : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Dar existînd şi alte numere dincolo de 9, trebuie să o luăm de la început iarăşi cu 1. Acest 1 seamănă cu bara care, în sistemul lungimilor, stă în capătul lui nouă, formînd pe zece ; continuînd să numărăm de-a lungul *scării* pînă la nouă, deşi nu mai avem cifre, mai rămîne acest

ultim segment, pe care îl însemnăm începînd din nou cu unu ; dar este un unu aşezat mai sus şi, pentru a-l deosebi de celălalt unu, vom pune lîngă el un semn care nu valorează nimic : pe zero. Iată-l pe 10. Acoperindu-l pe zero cu numerele izolate scrise pe dreptunghiuri, în ordinea succesiunii lor, iată că s-au format numerele 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Aceste numere se compun cu barele, punînd succesiv, la capătul barei zece, bara unu, apoi bara doi, pe care o înlocuim cu bara trei etc., pînă cînd adăugăm bara nouă la bara zece ; procedînd astfel, se obţine un băţ foarte lung ; numărînd segmentele succesive albastre şi roşii, ajungem la nouăsprezece.

Educatoarea poate atunci să dirijeze exerciţiul făcut cu sistemul de lungimi, arătînd biletele care poartă numărul zece şi pe cele cu cifra pusă deasupra lui zero, de exemplu, 6 ; copilul adaugă la zece pe şase. Educatoarea ia de pe biletul cu numărul zece pe cel cu cifra şase şi suprapune peste zero dreptunghiul care are, spre exemplu, numărul opt : 18 ; atunci copilul ia bara şase şi pune în locul ei bara opt.

10
11
12
13
14
15
16
17
18
19

Fiecare dintre aceste exerciţii se poate transcrie, spre exemplu : $10+6=16$; $10+8=18$ etc. Tot aşa se va proceda şi la scădere.

Cînd numărul în sine începe să aibă un înţeles clar pentru copil, combinaţiile se fac numai pe bilete, aşezînd în mod diferit dreptunghiurile care conţin cele două cifre aşezate pe două coloane de numere ; coloanele sînt scrise pe cartoane lungi, ca în figurile *A* şi *B*.

Luînd cartonul *A*, peste cifra 0 al celui de-al doilea zece se suprapune dreptunghiul cu numărul 1, iar sub el, pe cel cu 2 etc., astfel că, pe cîtă vreme, în coloana din stînga, cifra 1 rămîne, în coloana din dreapta, cifrele indică valori care cresc treptat de la zero pînă la nouă.

A	B
10	10
10	20
10	30
10	40
10	50
10	60
10	70
10	80
10	90

Cartonul *B* se pretează la aplicaţii mai complexe : biletele cu cifre se suprapun succesiv şi se aşază în ordinea crescîndă a numerelor zecimale. După nouă, este necesar să se treacă la zecimala următoare, şi aşa se procedează pînă la sfîrşit, adică pînă la 100.

Aproape toţi copiii noştri numără pînă la 100, număr care li s-a atribuit ca omagiu pentru curiozitatea dovedită urmărind să-l cunoască.

Nu cred că mai e nevoie de alte lămuriri cu privire la aceste lecţii.

XIX. PROGRESE ULTERIOARE ÎN ARITMETICĂ

A număra pînă la 100 şi a efectua exerciţiile conexe, care asociază calculul simplu cu studiul raţional al primelor numere, ni se par lucruri importante, în special pentru că din ele rezultă elementele aritmeticii raţionale ; în felul acesta, numeraţia nu se mai întemeiază pe memorie şi pe repetiţia mnemonică. Mai bine de douăzeci de ani, învăţămîntul matematicii în „Casele" noastre s-a menţinut în aceste limite.

Ca şi toţi ceilalţi, în general, avem prejudecata că aritmetica prezintă o mare dificultate şi că ar fi absurd să mă aştept la rezultate mai importante decît cele obţinute la o vîrstă atît de precoce.

Realmente, experienţa dovedeşte că, în cazul aritmeticii, copiii arată un interes redus în comparaţie cu entuziasmul şi cu rezultatele surprinzătoare obţinute cu limbajul grafic. Acest interes vădit pentru studiul limbii confirma, în aparenţă, prejudecata că aritmetica este dificilă şi aridă.

Între timp, am pregătit pentru copiii mai mari din şcolile elementare (unde s-a făcut, încă de la început, încercarea de a extinde o metodă care dăduse rezultate excelente) un material care reprezenta numerele prin forme geometrice şi obiecte mobile, care pot permite unele combinaţii. E vorba de un material splendid, care a fost numit „materialul cu mărgele" şi care prezenta numerele în seria lor naturală, de la 1 la 10, prin beţişoare sau vergi pe care sînt înşirate mărgele din sticlă colorată ; fiecare număr avea altă culoare. Mărgelele fiind foarte numeroase, se puteau forma grupuri de numere. Numărul 10 era repetat de zece ori, unind zece beţişoare sub forma unui pătrat şi formînd patratul lui zece, cu o sută de mărgele. În sfîrşit, zece pătrate suprapuse şi legate împreună formează un cub (cubul lui zece, adică 1 000). Acest material este descris în cartea cu privire la metoda superioară de educaţie în şcolile elementare (*Il superiore Metode M. Montessori*).

Unii copii de vreo patru ani au fost atraşi de aceste obiecte strălucitoare, foarte uşor de manevrat şi de transportat, şi, spre marea noastră surprindere, au început să lucreze cu ele, cum au văzut că fac cei mari.

S-a născut astfel un entuziasm atît de mare pentru activitatea cu numerele și în special cu sistemul metric decimal, încît, ca să spunem adevărul, exercițiile aritmetice au intrat în rîndul exercițiilor preferate.

Copii de patru ani formau numere pînă la 1 000. Pe urmă, la copii de la cinci la șase ani progresul a devenit într-adevăr miraculos, încît astăzi, copii de șase ani pot efectua cele patru operații cu numere formate din mai multe mii de unități.

Mario M. Montessori a contribuit la acest progres, interpretînd și materializînd multe calcule, pînă la extragerea rădăcinii pătrate a unor numere cu două, trei și chiar patru cifre ; iar combinațiile de bețișoare numerice au făcut cu putință introducerea în învățămînt a primelor operații algebrice.

Stimulată de plăcerea vizibilă pe care copiii o găseau în aceste exerciții și de îndemînarea cu care mînuiau micile corpuri geometrice (așa cum a demonstrat Froebel, cînd a pregătit faimoasele sale „daruri“ reprezentate prin cuburi și prisme adunate într-o cutie cubică), m-am gîndit să pregătesc obiecte asemănătoare. Numai că, în loc să fac cuburile și prismele egale, am împărțit un cub mare de lemn (cu latura de circa 10 cm) după diviziunile unei suprafețe formate din două părți inegale, apoi ale unei alte suprafețe, formate din trei părți inegale ; separînd părțile după aceste diviziuni, rezultau cuburi mici și prisme dreptunghiulare de diferite forme. În aceasta se găsea reprezentarea materială a unor expresii algebrice : cubul unui binom și al unui trinom. Corpurile geometrice egale ca valoare zecimală aveau aceeași culoare și fiecare grup de corpuri geometrice asemănătoare avea culori deosebite.

Astfel, deschizînd cutia, se vede un singur obiect, un cub în mai multe culori, cu diferitele componente aliniate și așezate separat în grupuri ; de exemplu, în trinom erau trei cuburi de diferite dimensiuni și de trei culori deosebite și tot atîtea prisme cu o suprafață pătrată de o singură culoare, să zicem verde ; alte trei prisme cu o suprafață tot pătrată, dar de formă diferită, colorate, să zicem, în galben ; alte trei prisme cu o suprafață pătrată, deosebite de celelalte două grupuri, colorate, de exemplu, în albastru ; și, în sfîrșit, șase prisme egale, cu suprafețele dreptunghiulare, colorate în negru. Tot negre sînt și suprafețele dreptunghiulare ale celor trei grupe de prisme menționate. Aceste mici obiecte colorate sînt fermecătoare. E vorba, înainte de toate, să le regrupăm după culoarea lor ; apoi să le așezăm în mod diferit, inventînd un fel de istorioară, în care trei cuburi sînt, de exemplu, trei regi ; fiecare dintre ei are o suită identică cu cele ale celorlalți doi regi ; soldații din gardă sînt colorați în negru. Folosind acest material, se pot obține multe efecte : unul dintre ele este ordinea formulei algebrice :

$$a^3+3a^2b+3a^2c+b^3+3b^2a+3b^2c+c^3+3c^2a+3c^2b+6abc$$

În sfîrșit, cuburile sînt așezate în cutie într-o anumită ordine, și astfel se construiește cubul cel mare multicolor :

$$(a+b+c)^3.$$

Jucîndu-se cu acest material, copiii își formează imaginea vizuală a așezării obiectelor și, prin aceasta, memoria cantității și a ordinii lor.

Aceasta constituie o pregătire senzorială a minții. Nici un alt obiect nu este mai atrăgător pentru copiii de patru ani. Dar, pe urmă, dînd regilor numele *a*, *b*, *c*, și scriind numele pieselor separate după dependența de regele lor, se întîmplă că unii copii de cinci ani, și cu siguranță cei de șase ani, rețin în minte formula algebrică a cubului unui trinom, fără a privi materialul, pentru că memoria vizuală a fixat locul și poziția diferitelor obiecte. Aceasta ne dă o idee certă despre posibilitățile realizate în practică.

Întreg învățămîntul aritmeticii și al principiilor de algebră — practicat sub forma citirii unor cartonașe care servesc la memorarea lor și folosind și alte materiale — duce la rezultate care ar putea să pară din basme, dar care dovedesc că învățămîntul aritmeticii ar trebui să fie complet transformat, plecînd de la pregătirea senzorială a minții, bazată pe cunoașterea concretă.

Este limpede că, dacă acești copii de șase ani s-ar duce la o școală obișnuită, unde ar începe să numere 1, 2, 3, aceasta ar însemna că ei nu și-ar găsi locul și că o reformă radicală a școlilor elementare ar fi indispensabilă, dacă am vrea să continuăm această minunată dezvoltare a educației.

Trebuie să avem în vedere nu numai că această metodă este activă, că ea obligă mîna să fie în continuă mișcare, manevrînd obiecte, și că supune simțurile unui antrenament foarte energic, ci trebuie să ne gîndim și la aptitudinile speciale ale gîndirii infantile pentru matematică. Lăsînd materialul, copiii ajung foarte ușor să dorească să consemneze în scris operația, făcînd astfel o muncă mintală abstractă și dobîndind o tendință naturală și spontană de a face calcule mintale.

De exemplu, un copil englez, coborînd dintr-un tramvai, la Londra, împreună cu mama lui, a avut prilejul să facă următoarea remarcă: „Dacă ar fi scuipat toți, s-ar fi adunat treizeci și patru de lire sterline". Copilul citise un afiș unde era scris că cine scuipă în vagon va fi amendat cu un anumit număr de șilingi. Deci, el și-a petrecut timpul calculînd în minte suma totală a amenzilor și transformînd șilingii în lire sterline *.

* Este nimerit poate să amintim că pe vremea aceea o liră sterlină cuprindea 20 de *șilingi*, fiecare șiling cuprinzînd, la rîndul său, 12 *pence*. Acest lucru făcea ca, în Anglia, calculul în subdiviziuni monetare să fie foarte complicat. *(Nota trad.)*

XX. DESENUL ȘI ARTA REPREZENTĂRII

Exercițiile de desen pe care le-am descris erau, de fapt, o educație a mîinii în vederea învățării scrisului. Ele au fost considerate ca un element în pregătirea complexă ce îndrumează mîna mică a copilului, ale cărei coordonări motorii sînt încă nesigure, să execute acel desen minuțios care este scrierea. Aceste elemente sau acești *factori* care se separă unul de altul (așa cum am văzut la mișcările care iau parte la scriere), pentru a ajunge apoi la o sinteză care, în cazul scrisului, este una dintre cele mai caracteristic explozive, devin uneori elemente care se pot combina în alte sinteze diferite. Astfel, desenul special pe care l-am descris devine, după aceea, și un element artistic, un detaliu al desenului propriu-zis. Cu alte cuvinte, el nu este nici desen, nici scris, ci un punct de plecare și pentru desen, și pentru scris.

Astăzi se vorbește mult despre *desenul liber* și pe mulți îi uimește faptul că eu prescriu o limitare atît de drastică a desenului copiilor, care sînt obligați să traseze figuri geometrice, pentru ca după aceea să le hașureze, ținînd creionul într-o poziție bine determinată ; sau că trebuie să se mărginească să coloreze cu creionul figuri trasate dinainte. De aceea, mă simt obligată să insist, pentru a face să se înțeleagă bine că procedeul pe care îl descriu constituie numai unul din *factori în analiza scrisului.*

Așa-zisul desen liber nu intră în metoda mea ; eu evit experiențele premature, care provoacă o oboseală inutilă, și desenele înspăimîntătoare care sînt la modă în școlile moderne cu idei avansate. În orice caz, copiii noștri desenează motive ornamentale și figuri, mult mai clare și mai armonioase decît ciudatele mîzgălituri promovate de așa-zisul „desen liber“, care sînt în atare măsură neinteligibile, încît copilul trebuie să explice prin cuvinte ce a intenționat să facă. Noi nu ținem lecții de desen, nici de modelaj, și cu toate acestea mulți dintre copiii noștri știu să deseneze flori, păsări, peisaje și chiar schițe imaginare, ce pot fi invidiate. De foarte multe ori, vedem cum copiii noștri mici împodobesc cu desene și paginile pe care scriu sau pe cele de aritmetică, adăugînd uneori la o pagină de operații numerice figura unui copil scriind sau încadrînd pagina cu un

motiv ornamental din imaginaţie. Desenele geometrice devin şi ele adesea cadre pentru figuri, iar motivele ornamentale împodobesc uneori conturul figurilor geometrice.

Trebuie, deci, să se conchidă că pregătirea mîinii şi a simţurilor ajută de la sine nu numai scrisul, ci şi desenul expresiv.

Noi nu predăm desenul desenînd, ci creînd ocazii favorabile pentru pregătirea instrumentelor de expresie. Eu consider că acest lucru este de un real ajutor pentru desenul liber, care, nefiind lipsit de eficacitate şi nici neinteligibil, îl încurajează pe copil să continue.

O altă formă de ajutorare este aceea pe care noi o dăm în toate domeniile de învăţare : analiza dificultăţilor sau analiza componentelor. În desen există elemente diferite, cum ar fi conturul şi culoarea. Tocmai avînd în vedere aceste două elemente, noi cerem copiilor să traseze contururile incastrelor şi să haşureze desenele ; acest lucru pregăteşte mîna printr-un exerciţiu muscular care tinde să dea siguranţă gesturilor. În cazul culorilor, punem la dispoziţia copiilor pensule şi acuarele, cu care se pot reprezenta desene, chiar fără să le fi trasat în prealabil contururile. Le dăm şi pasteluri, arătîndu-le cum trebuie să le utilizeze.

În sfîrşit, se pot realiza reprezentări artistice decupînd hîrtii colorate, ca cele care sînt pregătite în scop artistic de către Oswald, renumitul fizician vienez.

Aceste hîrtii, fin nuanţate în ceea ce priveşte culoarea, pregătite în mod ştiinţific, se pretează la aprecierea armoniei în combinaţia de culori.

Aceste două elemente separate, linia şi culoarea, se precizează şi se perfecţionează independent una de alta. Ele sînt o achiziţie a individului care duce la îndemînarea de a se exprima artistic cu cele două elemente împreună.

În felul acesta, individul se perfecţionează prin educaţie, fără ca cineva să fi intervenit în munca pe care el a dus-o la capăt în mod spontan. De fapt, amestecul din afară constituie întotdeauna un obstacol pentru activitate, fiindcă tulbură vocaţia expresivă intimă, iar acest lucru se poate întîmpla şi atunci cînd în învăţarea desenului se intervine cu mijloace directe.

Noi numim „metodă indirectă“ sistemul nostru de a învăţa desenul şi scrierea. Urmarea este că, devenind mereu mai capabili de a se exprima, copiii fac sute şi sute de desene, ajungînd uneori la zece desene pe zi — fiind tot atît de neobosiţi ca şi la scris.

De aci nu rezultă însă că progresul ar continua la infinit, ca în limbajul grafic, nici că desenele ar arăta că toţi copiii devin artişti. La un moment dat, intervine, aproape în toate cazurile, o lipsă de interes pentru desen, atunci cînd se ivesc alte interese, cum este acela pentru scris. Această diminuare a tendinţei artistice spre desen a fost observată de către mulţi practicieni, îndeosebi de către cercetători în domeniul psihologiei artei.

Cizec, spre exemplu, cu faimoasa lui şcoală de artă liberă de la Viena, a observat că mulţi copii care păreau să aibă o adevărată pasiune pentru munca artistică şi o înzestrare naturală pentru artă, pierdeau pe neaşteptate orice interes de această natură şi încetau să facă progrese ulterioare. Dr. Revesz (psiholog ce s-a dedicat cu precădere cercetărilor în domeniul artei) afirmă, ca o concluzie a experienţei sale, că : „Sînt copii care, pe

măsură ce se dezvoltă expresia lor lingvistică şi culturală, abandonează, treptat, cu totul desenul, fie că nu-i mai interesează, fie pentru că nu au talent artistic, fie, în sfîrşit, pentru că se concentrează asupra unor interese de alt gen“.

Astfel, spre exemplu, se observă adesea cum nişte copii, dotaţi în mod deosebit pentru muzică şi atraşi cu putere de idei abstracte (matematică, logică), nu reuşesc deloc la desen sau îl părăsesc.

Acest caz a fost studiat în profunzime, din punct de vedere psihologic, cu un copil care era o adevărată minune în domeniul muzicii. Desenele lui demonstrează cu evidenţă ceea ce am arătat, dacă vom observa inferioritatea şi slaba lor dezvoltare, în comparaţie cu compoziţiile sale muzicale, atît de plăcute, făcute în aceeaşi perioadă (Geza Revesz : *Psihologia unui miracol muzical*).

Poate că acesta este motivul pentru care copiii noştri se lasă de desen pentru un timp oarecare, atunci cînd pasiunea lor devine scrisul. După aceea, numai cînd deprinderea scrisului a devenit un fapt împlinit, ei încep iarăşi să depună zel în împodobirea marginii paginilor. Dimpotrivă, dacă există spirit artistic, atunci acesta pune stăpînire complet pe copil şi creează un artist, aşa cum povesteşte Giotto.

Cînd se descoperă în peşterile locuite de omul primitiv surprinzătoare desene colorate, de animale în mişcare, se spune că geniul artistic orientat spre desen exista din timpurile în care a apărut omul ; dar aceste reprezentări frumoase nu erau numai un mod de exprimare sau un mijloc de comunicare a unor idei plăcute ; ele sînt considerate, în general, ca exprimări ale unor idei religioase.

Într-un cuvînt, există un instinct al expresiei, care îşi caută căile sale proprii. Aceste căi sînt, desigur, două : una este scrisul utilizat pentru a exprima ideile, şi cealaltă este arta figurativă. Însă, în majoritatea cazurilor, această tendinţă de netăgăduit a copilului pentru desen nu este legată de o înzestrare artistică înnăscută, nici de o tendinţă decisivă spre artă. Ea este mai degrabă o modalitate de a scrie cu figuri, pe care copilul o foloseşte atunci cînd nu este capabil să-şi exprime ideile şi sentimentele care prind formă în el şi care sînt generate de ambianţa şi lucrurile care l-au impresionat.

Aceasta înseamnă că mîna ia parte la vorbire, iar aşa cum copilul vorbeşte continuu, tot aşa şi desenează. Se exprimă cu organele sale fonetice şi se exprimă cu mîna, dovedind tendinţe latente, de care el încă nu este conştient.

Într-adevăr, istoria scrisului arată că, la origine, acesta era desen, aşa cum este pictografia. Numeroasele documente pictografice primitive, provenite de la diferitele populaţii preistorice, sînt asemănătoare de foarte multe ori cu desenele libere ale unui copil, mai ales în reprezentarea figurii omeneşti. Aceste desene stranii au un scop foarte clar : acela de a comunica cu ceilalţi oameni prin mijloace diferite de cele ale vocii umane. Pictografia primitivă a fost urmată de o perioadă de tranziţie, în cursul evoluţiei civilizaţiei, pînă s-a ajuns la reprezentarea simbolică a silabelor, care sînt neinteligibile (ca multe desene de copii) şi, de aceea, este necesar să li se dea o interpretare convenţională. Pentru acest motiv, hiero-

glifele, ca şi cuvintele limbilor vorbite, diferă între ele, aşa cum diferă caracterele distinctive ale unui popor ; de exemplu, hieroglifele egiptene și hitite.

În sfîrşit, în alfabet, desenele sînt simplificate şi nu mai reprezintă silabe sau idei, ci înseşi sunetele din care este compusă limba vorbită. În felul acesta, s-a statornicit o scriere uşoară, care constituie, în acelaşi timp, o reproducere exactă a limbajului vorbit, ca şi cînd mintea ar fi moştenit facultatea completă şi intactă de a se exprima atît cu mîna, cît și cu cuvîntul vorbit.

În încheiere, cel mai bun mod de a exercita o influenţă asupra desenului nu înseamnă a-l lăsa liber, ci a pregăti mijloacele naturale pentru executarea lui, cu alte cuvinte, a educa mîna. Talentul adevărat se va manifesta spontan. Pentru desen nu se vor da lecţii, cu intenţia de a-l ajuta. Lecţiile greşite ar putea, dimpotrivă, să înăbuşe interesul natural. Dar renunţarea la eforturile evidente ale copilului de a se exprima cu mîna este un obstacol pus în calea dezvoltării libere a desenului. Pentru a se evita acest neajuns, trebuie să îmbogăţim ambianţa cu mijloace de exprimare şi să pregătim indirect mîna, pentru ca ea să-și îndeplinească funcția cît se poate mai bine. Ochiul reţine lucrurile cu o mai mare exactitate şi deschide calea aspiraţiilor care se nasc din lucrurile frumoase, iar mîna devine mai expertă şi mai flexibilă. Copilul va atinge ţinta spre care îl îmboldeşte natura cu o mai mare bucurie dacă a făcut exerciţiile necesare pentru a şti să deseneze.

Vorbind despre metoda noastră și răspunzînd criticilor generale ce i s-au adus, în legătură cu „desenul liber", dr. Revesz spune : „Școala Montessori nu respinge desenul liber ; mai degrabă înlesnește copiilor posibilitatea de a găsi în el cea mai mare plăcere, paralel cu dezvoltarea simţului lor pentru culoare și pentru formă și cu exercițiul constant al mîinii și al ochiului".

Educația mîinii este deosebit de importantă, pentru că mîna este instrumentul de exprimare al inteligenței umane ; ea este organul minții.

Doctorul Katz, care a făcut un studiu special asupra funcţiilor mîinii, din punct de vedere psihologic, spune : „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcţiilor mîinii, face ca surprinzătoarea versatilitate a acestui organ să apară foarte clar. Studiile mele, extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gîndesc ce instrument minunat este mîna, prin sensibilitatea tactilă şi mişcarea ei. Mîna este mijlocul care a făcut cu putinţă ca inteligenţa omenească să se poată exprima și ca civilizația să înainteze în opera sa. Fără mînă, valoarea intrinsecă și caracterul funcţiilor umanităţii inteligente ar fi fost anihilate. Mîna este organul exprimării şi, virtualmente, ea a deţinut primul loc şi în lumea imaginaţiei. În prima copilărie, mîna ajută dezvoltarea inteligenţei, iar la omul matur, este instrumentul cu care el controlează destinul lui pe pămînt".

XXI. INIȚIEREA ÎN ARTA MUZICALĂ

Concizia expunerii privitoare la educația muzicală prezentată în cartea aceasta nu se datorește faptului că noi am atribui un rol minor muzicii în educație, ci faptului că la copiii de vîrstă fragedă muzica nu poate trece dincolo de faza inițierii ; ea se va dezvolta puțin mai tîrziu. Pe lîngă aceasta, succesul depinde de existența unei practici muzicale destul de intense în jurul copiilor, a unui *mediu* muzical care să poată dezvolta un „simț" și o „inteligență" muzicală.

A avea la dispoziție o persoană care știe să cînte bine sau a poseda instrumente simple, potrivite pentru copii, ca cele pe care le fabrică astăzi Dolmetch pentru minunatele sale orchestre de copii, sînt condiții care nu pot fi considerate ca indispensabile într-o școală ce trebuie să fie accesibilă tuturor. În școlile Montessori model se face totuși o educație muzicală intensă, lăsîndu-se copilului *libertatea de alegere și de exprimare*, ca în toate celelalte direcții de dezvoltare.

Anna Maccheroni a făcut în acest domeniu foarte frumoase experiențe. O parte din ele au fost publicate în cartea mea *Autoeducația.* După ea, Lawrence A. Benjamin, cu ajutorul unor distinși muzicieni din Viena și din Londra, a adus contribuții importante, în special prin minuțioase culegeri de fraze muzicale, selectate din muzica clasică și din folclorul tuturor țărilor și introduse definitiv, după o experiență de mai mulți ani, în Școala Montessori model din Viena.

Să facem acum o rapidă mențiune cu privire la analiza și dezvoltarea factorilor care contribuie la educația muzicală.

Ritmul și gimnastica ritmică. Exercițiul numit „mersul pe linie" poate fi considerat ca o pregătire motorie pentru gimnastica ritmică. Prin acest exercițiu, copiii mici dobîndesc o siguranță perfectă a echilibrului și, în același timp, învață să-și controleze mișcările picioarelor și ale mîinilor.

La acest mers lent și stăpînit se poate asocia și muzica, pentru a se ajuta efortul care trebuie făcut. După dobîndirea echilibrului, se poate începe educația pentru ritm. Multe cîntece de leagăn sînt potrivite pentru

a acompania mişcările lente şi uniforme, care s-ar putea asemăna cu mişcările legănatului. Muzica asociată cu mişcarea este în acest caz un adevărat „acompaniament“ al pasului, al cărui ritm s-a fixat şi influenţează mersul. Această muzică liniştită contrastează cu ritmul care corespunde alergării ; iar copiii mai mici sînt şi cei mai sensibili la aceste două ritmuri contrastante. Aşa cum contrastele erau primul început în educaţia simţurilor, tot astfel ele constituie începutul şi în educaţia ritmică. Pasul lent şi controlat, pentru învingerea unei dificultăţi în menţinerea echilibrului, precum şi pasul alergător sînt, dealtfel, cele două forme de mers preferate de copiii între trei şi patru ani. În schimb, pasul ritmic este nu numai o mişcare care urmează după stabilirea echilibrului perfect, dar el cere şi un efort muscular nepotrivit pentru copil (din cauza proporţiilor corporale specifice corpului copilului mic). Cît priveşte diferiţii paşi care corespund diferitelor ritmuri, ca „gradaţiile“ în educaţia simţurilor, aceştia se pot recunoaşte numai la o vîrstă mai mare (de la cinci ani în sus).

Mişcările ritmice pe linie trebuie deosebite de gimnastica făcută pe linie cu scopul de a ajunge la un echilibru perfect şi la controlul mişcărilor. Pentru aceste exerciţii muzicale, efectuate în moduri atît de variate (ţinînd în mînă un steguleţ, un pahar cu apă, o lumînare aprinsă sau purtînd un coşuleţ pe cap), este nevoie de o linie desenată pe jos, pentru a călăuzi paşii într-un anumit sens. Această direcţionare strictă îngreuiază menţinerea echilibrului şi, de aceea, ea statorniceşte şi întăreşte echilibrul desăvîrşit. O muzică uniformă şi discretă însoţeşte aceste exerciţii, ca să sprijine efortul necesar pentru a le executa cu exactitate.

Cînd însă încep exerciţiile ritmice, picioarele ar trebui să fie libere. Linia este numai un ghid, ajutîndu-i pe copii să păstreze şirul atunci cînd umblă, fug, sar etc. E clar deci că, atunci cînd se trece la efectuarea unor dansuri, linia nu mai are rost, dar ea poate servi pentru a conferi mişcării o ordine conştientă. Tehnica în executarea muzicii constă în găsirea unei singure fraze muzicale care se poate uşor interpreta şi în repetarea ei de mai multe ori. Este ceva analog cu repetarea exerciţiului. În afară de cei doi paşi contrastanţi iniţiali, deosebit de potrivit pentru copiii mici, se pot alege şi repeta fraze muzicale cu diferite ritmuri, pentru a dezvolta sensibilitatea la muzică a copiilor, care nu au altfel prilejul de a primi impresii muzicale din mediul lor, aşa cum se întîmplă, de exemplu, cu culorile şi, în general, cu senzaţiile vizuale. Repetînd de mai multe ori fiecare frază muzicală, unii copii între cinci şi şase ani pot deveni capabili să interpreteze ritmuri care cer mişcări puţin deosebite între ele, ca : pasul de mers obişnuit, pasul de marş etc. (gradaţie).

Cîteva îndrumări din partea educatoarei pot fi de folos, arătînd pasul care corespunde unui anumit ritm, cum se procedează la lecţii, cînd educatoarea spune : „Acesta este mare, acesta este mic“. Totuşi, după ce s-au dat astfel de îndrumări, copilul trebuie lăsat să le interpreteze în felul lui, adică să recunoască aceleaşi ritmuri în fraze muzicale diferite [1].

Este important de reţinut că ar fi o greşeală să se cînte bătînd cu putere ritmul, adică să se cînte tare nota ce cade pe accentul ritmului. Este necesar să se cînte cu întreaga expresie pe care o cere melodia, fiind

---

[1] L. A. Benjamin, *An introduction to music for little children. (Introducere în muzica pentru copiii mici.)*

siguri că o cadenţă ritmică este scoasă în evidenţă tocmai de melodie. A cînta o notă mai tare decît altele, numai pentru că pe ea cade accentul ritmic, înseamnă să se anuleze întreaga valoare melodică a frazei cîntate, deci şi puterea ei de a provoca o reacţie motorie în raport cu muzica. Este necesar să se cînte cu exactitate şi cu simţire, adică să existe o interpretare muzicală bună, din care să reiasă „tempo-ul muzical" (care, aşa cum ştie oricine, nu este tempo-ul mecanic al metronomului).

Copiii simt ritmul unei muzici cîntate cu sensibilitate muzicală şi adesea îi răspund nu numai cu pasul, dar şi cu braţele şi cu întregul mers. Uneori şi copiii foarte mici pot manifesta expresii ritmice. Spre exemplu, Beppino, de circa patru ani, bătea ritmul cu degetul arătător al mîinii drepte ; muzica (un cîntec) avea două părţi care alternau : într-una fraza era legată, iar în cealaltă, era sacadată ; el mişca mîna uniform la „legato" şi sacadat la „staccato".

Nannina, de patru ani, urmărind o melodie duioasă, îşi desfăcea în chip drăgălaş rochiţa ei largă şi îşi dădea capul pe spate, cu surîsuri suave ; apoi, la sunetul unui marş militar, lua o ţinută ţeapănă, se întuneca la faţă şi păşea cu pas apăsat.

Cînd intervenim cu o lecţie oportună, pentru a arăta, simplu, pasul sau pentru a perfecţiona o mişcare oarecare, copiii sînt fericiţi.

Într-o clasă a Annei Maccheroni, micuţele sale eleve Erminia, Graziella, Peppinella, Sofia şi Amelia se îmbrăţişau cu entuziasm şi îmbrăţişau şi educatoarea pentru că învăţaseră cîteva mişcări ale unui dans ritmic. Otello, Vincenzino, Teresa, fiindcă şi-au îmbunătăţit paşii şi gesturile în urma unei lecţii, au mulţumit educatoarei că i-a ajutat.

Cîteodată, copiii ascultă muzica şezînd pe scaune la marginile sălii şi privind colegii care merg pe linie. De multe ori, ei bat ritmul cu mîna şi îl interpretează corect. Cîte unul se identifică cu un rol, devenind ceea ce noi numim un dirijor. Vincenzino, în vîrstă de patru ani şi jumătate, stătea cu picioarele lipite, nemişcat, în mijlocul elipsei desenate pe jos, pe care mergeau copiii, şi bătea ritmul cu braţul întins, aplecîndu-se cu o înclinare corectă la fiecare accent. Aceste aplecări şi ridicări ale bustului umpleau exact spaţiul dintre un timp şi celălalt şi băieţelul lua o expresie în completă armonie cu aceea a melodiei.

Exactitatea la care ajunge copilul cînd bate măsura, fără să-l fi învăţat cineva împărţirea ei în 3, în 4 etc., este dovada unei educaţii senzoriale pentru ritmul muzical. La început, copiii urmează ritmul fără să dea atenţie măsurii. Însă vine momentul în care, dintr-o dată, ei simt măsura şi apoi o urmează, adică mişcările lor corespund numai primului timp al măsurii.

Maria-Luiza, cu puţin peste patru ani, păşea în sunetul unui marş ; deodată, strigă către educatoare : „Uitaţi-vă ! Uitaţi-vă cum fac !" *. Făcea un pas săltat şi îşi ridica graţios braţele la primul timp al măsurii.

Studiul valorii notelor se face numai de către copiii mai mari (vezi procedeul în mod amănunţit la L. A. Benjamin, opera citată). Interesul pentru acest studiu depinde de faptul dacă ei şi-au dezvoltat mai dinainte şi şi-au analizat în ei înşişi sensul ritmului.

---

* În text : „Regarde ! Regarde comme je fais !" *(Nota trad.)*

Reproducerile muzicale. Muzica auzită și însoțită de mișcări ritmice este numai un element al educației muzicale (care privește succesiunea sunetelor în timp și intonarea expresivă a frazei).

Vine apoi studiul melodiei și al armoniei, care se pretează la un exercițiu individual doar atunci cînd copilul are la dispoziția sa instrumente adecvate, nu numai în ceea ce privește dimensiunea, ci mai ales în ceea ce privește simplitatea și cu condiția de a fi lăsat să le utilizeze liber, fără să fie supus unor exigențe tehnice prea rigide. Atunci, prin „inițieri" sau lecții scurte, ca cele pe care le fac educatoarele după metoda noastră, pentru a arăta cum se utilizează materialul în general, se pune copilul în situația de a putea să execute o melodie, interesul lui crescînd tocmai în raport cu simplitatea instrumentelor muzicale melodioase. Execuțiile muzicale ale copiilor pot să producă un efect surprinzător, atunci cînd ei se unesc în grupuri ca să dea concerte, care devin posibile datorită exercițiului pe care fiecare copil l-a făcut cu propriul său instrument, dedicîndu-se unor studii individuale, din care a putut izvorî o adevărată sensibilitate muzicală.

La aceste rezultate a ajuns, în Anglia, Dolmetch, care, în dorința de a reînvia folosirea unor instrumente muzicale minunate din trecut, astăzi ieșite din uz datorită predominanței triumfătoare a pianului, a avut intuiția de a construi instrumente simple, pentru copii. Credința lui Dolmetch în puterea dumnezeiască a muzicii și, totodată, credința în sufletul copilului l-au condus la o metodă înrudită cu principiile metodei mele. (Un „material" adecvat ; inițieri scurte, cu singurul scop de a pune pe copil în legătură cu materialul, apoi libertatea acordată copilului de a cînta cu instrumentul său.)

În admirabilul institut englez de la Bedales, unde sînt clase Montessori model, se întîmplă să întîlnești în pădure copii care cîntă la vioară sub un arbore ; sau copii care, în grupuri mici, încearcă să acompanieze melodiile unor instrumente ciudate cu coarde (între harpa simplificată și liră). Sau auzim răzbătînd prin ferestre armonii delicate. Mulți dintre copiii aceia nu cunosc nimic din teoria muzicii, nici notele muzicale și nu au făcut niciodată exerciții ritmice. Dezvoltarea muzicală își are originea în ascultarea melodiilor delicioase pe care bătrînul și pasionatul lor maestru le răspîndește oriunde s-ar găsi : în săli, ca și în pădure sau pe pajiști, iar copiii îl însoțesc și îl înconjură sau se întind pe iarbă, ascultînd extaziați. Dezvoltarea în acest sens se datorește nevoii pe care o simt copiii de a pune mîna pe un instrument, cînd inspirația îi împinge să încerce vreo armonie care s-a înfiripat în inima lor.

Lectura și scrierea notelor muzicale. O inițiere în scrierea notelor muzicale este totuși posibilă și în „Casele copiilor".

Ea se bazează pe exerciții senzoriale, care constau în a recunoaște sunetele muzicale ale materialului cu clopote, care, într-un prim exercițiu, se așază perechi, apoi se așază în serie gradată.

Faptul că notele (adică obiectele care le produc și care sînt identice în toate amănuntele, cu excepția sunetului) se pot „mînui" separat, mutîndu-le de la locul lor, pentru a le amesteca și apoi a le pune din nou la loc, este de mare ajutor, pentru că prezintă notele într-o formă materială,

ca și celelalte obiecte destinate educației simțurilor. Rămîne să se însoțească nota cu numele său, așa cum făceau copiii în alte exerciții asemănătoare. Numele *do, re, mi, fa, sol, la, si* sînt săpate în tot atîtea discuri mici de lemn (care simbolizează semnele notelor), iar copiii le așază pe piciorul fiecărui clopot în parte, corespunzător sunetului acestuia. Astfel, copilul, prin repetarea exercițiului, ajunge să cunoască cu siguranță numele corespunzătoare sunetelor. Discurile mici care poartă numele notelor nu sînt deci numai niște semne de așezat pe portativul muzical, ci sînt, înainte de toate, semne care reprezintă un *sunet*. De aceea, cînd vor începe să studieze notele pe portativ, copiii o vor face ca exercițiu de scriere a unor elemente muzicale cunoscute dinainte.

Pentru ca un copil să poată lucra singur, ajutat de instinctul său de a pipăi și de a deplasa obiecte, i-am pregătit un portativ de lemn, unde sînt „scobite" spații circulare, corespunzătoare cu locul pe care îl ocupă notele : *do, re, mi, fa, sol, la, si, do*. În aceste spații se pot încastra discurile cu sunetele notelor scrise pe partea superioară. Pentru a ști cum să le așeze, fiecare notă are un număr corespunzător (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), în fiecare spațiu și pe partea din jos a fiecărui disc. În felul acesta, copilul, așezînd obiectele după numere, va avea în față toate notele octavei așezate pe portativ.

Pentru exercițiul următor, există un alt portativ, tot de lemn, ca și primul, însă fără scobituri, deci și fără numere de recunoaștere ; alături de acest portativ se află o cutie cu discuri mici, fără numere, pe care însă e scrisă o notă, pe partea superioară. Același nume este repetat pe mai multe discuri. Exercițiul pune la încercare capacitatea copilului de a memora așezarea notelor. El decurge în felul următor : se așază la locul lor pe portativ discurile luate la întîmplare ; fața pe care este scrisă nota se pune în jos, așa că pe portativ se văd numai fețele negre ale discurilor. Este evident că multe discuri ajung pe același portativ, de-a lungul aceluiași spațiu. După ce s-a terminat așezarea notelor, acestea trebuie întoarse toate, fără a le schimba locul, și atunci se poate citi numele, copilul descoperind astfel erorile pe care eventual le-a făcut.

Al treilea material constă dintr-un portativ dublu, unde notele se așază în formă de romb. Separînd cele două portative, vom avea așezarea notelor după cele două chei, pentru vioară și pentru bas.

Ajungînd aici, copiii pot citi și reproduce, cu clopotele, mici melodii. Și invers, pot să scrie mici melodii și să le reproducă cu ajutorul clopotelor sau cu al unui instrument și, deci, pot să le stabilească notele.

Partea aceasta a scrierii notelor muzicale se dezvoltă foarte mult la o vîrstă puțin mai mare, adică în clasele elementare. În școala Montessori din Barcelona, copiii aveau caiete de muzică aproape la fel cum aveau și pentru scris.

Să reținem că cele trei exerciții indicate : mișcările ritmice, reproducerile cu *instrumente* muzicale și scrierea notelor muzicale, se pot separa și executa fiecare în parte, independent unul de altul. Pentru a dovedi acest lucru se poate cita nu numai existența unor exerciții independente, ci și metodele complete care au în vedere un singur detaliu al lor ; este suficient să amintim metoda Delcroze, care dezvoltă numai gimnastica ritmică, și metoda Dolmetch, care dezvoltă arta de a scoate armonii din-

tr-un instrument. Vechile metode de a preda muzica începeau prin cunoaşterea notelor pe portativul muzical, independent de muzică. Dar acesta este un exemplu de *analiză*, cum spunem noi, adică de descompunere a unui tot foarte greu şi complex în părţile sale şi învăţarea acestora prin exerciţii care pot constitui prin ele însele o activitate interesantă.

Ritmul, armonia, scrierea-citirea se unesc însă pînă la urmă ; sînt trei interese, trei povestiri despre munca plăcută şi despre bucuria simţită, care explodează în plenitudinea unei singure cuceriri.

XXII. EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Educația religioasă, analizată de-a lungul acelorași linii generale ca ale întregului nostru sistem, cuprinde pregătirea unui cadru în care se pot observa mai multe părți: cele care se referă la viața practică și cele care, pe de altă parte, corespunzând dezvoltării intelectuale din școală, se ocupă cu promovarea unui sentiment religios, a unei educații a inimii și a unor cunoștințe religioase care asigură fondul necesar pentru aprecierea asupra religiei. Astfel, există o paralelă deplină între ceea ce s-a descris până acum cu privire la o Casă a Copiilor și educația religioasă luată în ansamblu. Aceasta ar trebui să fie suficient pentru a arăta că este cu neputință să tratăm aici întreaga chestiune. Observațiile pe care le voi face, vor avea pur și simplu scopul de a stabili legăturile necesare între cele două ramuri ale educației, dintre care una se ocupă de contactul copilului cu realitățile lumii exterioare, iar cealaltă de legătura sa cu realitățile vieții suprafirești.

Bazele educației religioase potrivit metodei mele au fost puse în Școala-Model Montessori din Barcelona. Aceasta era o școală de stat, însă una în care inițierea în catolicism constituia o disciplină de bază[1].

Primul lucru care s-a făcut, a fost pregătirea unui cadru – o Biserică a Copiilor care semăna cu un loc de închinare rezervat credincioșilor, însă redus ca dimensiuni, în folosul copiilor. Am mobilat-o cu scăunele și suporturi pentru îngenuncheat și am dispus să se amenajeze „fântânițe" cu apă sfințită[2] ce ajungeau numai până la genunchii unui adult. De asemenea, mici imagini au fost atârnate mai jos decât de obicei, iar acestea erau adesea schimbate, potrivit perioadelor anului. Existau mici statui și ansambluri de figurine care înfățișau Nașterea, fuga în Egipt și așa mai departe. La ferestre erau agățate draperii subțiri, așa încât copiii înșiși le puteau trage pentru a estompa lumina. Îngrijeau pe rând paraclisul, aranjând scaunele în ordine, umplând vazele cu flori, trăgând draperiile și aprinzând lumânările.

Un preot le oferea copiilor povățuiri duhovnicești și oficia Misa [Liturghia] în paraclis. Imediat ce a fost finalizată și deschisă copiilor, am fost martorii a ceva ce nu fusese prevăzut. Am descoperit că în multe privințe, biserica e un fel de țel spre care era orientată metoda noastră. Unele dintre exerciții care nu păreau să aibă nici un scop exterior anume în cadrul școlii, și-au găsit aplicația practică în biserică. Tăcerea care-l pregătise pe copil să se reculeagă, devenea acum acea reculegere lăuntrică pe care o poți observa în casa lui Dumnezeu, în această ambianță de semi-întuneric sfâșiat doar de pâlpâitul lumânărilor. Pășirea în liniște, statul nemișcat, mutatul scaunelor fără a crea deranj, ridicarea în picioare și așezarea și trecerea printre bănci și oameni fără a face zgomot, căratul obiectelor fragile fără a le strica, ca de pildă al vazelor umplute cu flori, care vor fi așezate la piciorul altarului, și al lumânărilor aprinse, fără a vărsa ceara pe mâini și pe haine – erau un pic mai mult decât repetiții și aplicații practice ale celor pe care copilul învățase deja să le facă în clasă.

De aceea, cu siguranță că acestor minți fragede ele le apar drept scopul eforturilor lor îndurate cu răbdare. Și sunt o sursă de simțăminte de recunoștință, bucurie și de un simț nou al demnității. Copiii îndeplineau la început aceste exerciții ca răspuns la un imbold lăuntric,

---

[1] Vezi Maria Montessori, *The Child in the Church*, editată de Mortimer Standing (Londra, 1929; St. Paul, 1965).

[2] Aceste „fântânițe" sunt specifice cultului catolic. Ele sunt niște suporturi care au la capăt un vas în care se află apă sfințită. Sunt așezate în interiorul bisericii în apropierea ușii de la intrare. Credincioșii care intră, își introduc mâna în aceste vase cu apă și apoi își fac semnul Crucii.

însă fără un scop exterior anume. Mai apoi, le-au îndeplinit din respect pentru slujba lui Dumnezeu și au trăit ceea ce era aproape o descoperire a diferenței dintre cele două moduri și locuri diferite. Era asemenea diferenței dintre semănat și seceriș. Însuși actul de a distinge între activități similare care au înțelesuri și rosturi diferite, este în sine o altă sursă însemnată de sporire intelectuală. Un copil de patru ani nu ratează ocazia de a observa diferența dintre „fântânița" cu apă sfințită, în care își înmoaie mânuța firavă pentru a se binecuvânta, și bazinele dintr-o încăpere învecinată, în care se spală. Astfel de intuiții precum acestea în recunoașterea diferențelor dintre lucruri asemănătoare, oferă un adevărat exercițiu pentru intelect. Un copil mic, care e socotit aproape incapabil de a se ridica la nivelul conceptelor care depășesc simțurile, începe să facă astfel de distincții atunci când începe să priceapă limpede că este un copil al lui Dumnezeu, invitat cu dragoste în casa Părintelui său Ceresc.

Am întâlnit mulți care aveau îndoieli în privința acestor lucruri. „Știți de ce, am fost odată întrebată, nepoțelului meu îi place să vină la școală la timp pentru Misă? Pentru că îl puneți să așeze lumânările într-un bazin cu apă. Asta-i tot. N-ar fi mai bine să folosiți acest plăcut exercițiu ca să-l învățați aritmetică? De pildă, n-ar putea ține zece lumânări aprinse și să le așeze în timp ce numără: una, două, trei și așa mai departe?"

Criticul meu care-mi vorbea în acest fel, cu siguranță că avea o infimă putere de pătrundere a sufletului omenesc și o mărginită cunoaștere a copiilor. Exercițiul ei aritmetic cu lumânările ar fi durat în cel mai bun caz o săptămână, adică aproximativ timpul de care e nevoie pentru a învăța să numeri de la unu la zece. Însă copiii, pe măsură ce cresc în vârstă și în cunoștințe generale, fie ele cu caracter religios ori profan, vor continua să aprindă ani de-a rândul lumânări care se vor mistui înaintea chivotului. Și vor înțelege că acesta nu e un joc copilăresc, ci un act cu adevărat religios pentru că este împlinit într-un loc sfințit, păstrat pentru închinare înaintea Domnului.

Un copil care e interesat de toate lucrurile, este cu atât mai mult izbit de ceea ce e simbolic și i se pare a fi înveșmântat în măreție. Chiar de la început, obiectele sunt lăsate deoparte și actele înseși sunt cele care atrag atenția unui copil. El vede *Misalul* [*Liturghierul*][3], sfintele vase, veșmintele preoțești și feluritele gesturi rituale precum semnul Crucii, îngenuncherile și sărutul păcii; și, puțin câte puțin, relevanța și înțelesul lor tăinuit i se lămuresc. Când preotul a început să explice Tainele cu ajutorul obiectelor întrebuințate în ritualurile sfinte și le-a examinat amănunțit, asistat de copiii înșiși, am crezut că doar copiii mai mari vor fi interesați. Însă cei mai mici nu au vrut să plece. Au urmărit totul cu cea mai mare atenție. Chiar și copilașii de trei ani urmăreau cu încântare cele ce se făceau. De pildă, preotul pregătea cristelnița și obiectele rituale pentru Botez. Alegea un naș și o nașă chiar dintre copii și cerea să se aducă înăuntru niște copilași de numai câteva zile, trecând iarăși prin toate sfintele ritualuri întrebuințate în administrarea Tainei. Altădată, un copil mai mare a jucat rolul catehumenului și a cerut Botezul. Copiii erau deosebit de interesați să descopere că Botezul în Biserica primară era întotdeauna dat adulților când se converteau la creștinism. În acest fel, copiii dobândeau treptat primele noțiuni despre istoria ritualurilor.

Când copiii au fost în stare să citească, s-a adăugat o altă trăsătură care i-a ajutat să se auto-inițieze. Aceasta a constat în crearea la scară miniaturală, însă cu acuratețe, a unor obiecte întrebuințate la slujbele religioase, precum veșminte preoțești, un altar și chiar unele reprezentări ale evenimentelor și scenelor istorice din Evanghelii. Bilețele conținând numele obiectelor ori simple propoziții (ca acelea folosite pentru a da comenzi în primele lecții de citire) au fost pregătite ca să poată fi așezate lângă obiecte. Aceasta le-a dat copiilor posibilitatea de a repeta exercițiile la fel cum făcuseră mai înainte. Totodată, am hotărât să facem grupe de obiecte asemenea celor folosite la învățarea scrisului în primele lecții de citire, în care, după cum ne putem aminti, cuvinte de aceeași dificultate sunt grupate laolaltă și așezate lângă obiectele pe care le desemnează. Aici în schimb, grupa de obiecte se referea la ceea ce este

[3] *Misalul* este cartea ce conține rugăciunile Misei pe tot timpul anului. *Liturghierul* cuprinde rugăciunile și rânduielile privitoare la săvârșirea Sfintei Liturghii.

necesar pentru valabilitatea unei Taine. Împărțirea materialului în grupe vizibile separate, precum și despărțirea și reunirea materialului în fiecare grupă separată, efectuate de atâtea ori, a simplificat înțelegerea lui de către copii și memorarea precisă a detaliilor, în vreme ce citirea și așezarea bilețelelor lângă obiecte, a asigurat învățarea termenilor specifici. Exercițiul consta în extragerea obiectelor unei grupe, de pildă cele pentru Taina Sfântului Maslu, și luarea bilețelelor corespunzătoare acestor obiecte și așezarea fiecăruia pe obiectul pe care se întâmpla să-l desemneze. Surorile de la Notre Dame din Glasgow, Scoția, au realizat modele complete ale acestor obiecte. Printre ele există un altar în miniatură, lat de numai cinci inci, însă având detaliile redate cu fidelitate și perfecțiune. Un copil îl poate privi și poate așeza deasupra fiecărui obiect anume, bilețelul care-i poartă numele.

Astfel, se poate spune, copiii trăiesc în Biserică din fragedă pruncie și dobândesc aproape pe nesimțite un bagaj de cunoștințe religioase care e cu adevărat remarcabil, ținând cont de vârsta lor fragedă. Mai mult decât atât, deprinderile pe care copiii le-au dobândit în școala noastră, precum concentrarea asupra muncii, tăcerea, calmul într-un cadru în care ei sunt permanente legături sociale cu alți copii și în care trebuie să își aleagă propriile activități și să le adapteze nevoilor lor personale și ale altora, îi predispun pentru obținerea unei alte victorii morale de supremă însemnătate.

Tăcerea și mișcările controlate pot duce la o sensibilitate lăuntrică, cunoscută drept „simț religios" sau „duhovnicesc".

De fapt, numai la vârsta de șapte ani simte un copil nevoia de a discerne între bine și rău. Un copil mic nu se confruntă cu astfel de probleme. El acceptă și crede totul. Singurul rău pe care și-l poate închipui este faptul de a nu fi ascultător, ceea ce atrage asupra lui severitatea adultului.

Un copil este extrem de „receptiv", iar un cadru care îi atinge simțurile, exercită asupra lui o înrâurire puternică. De aceea, este important să se înțeleagă faptul că în prima perioadă a creșterii unui copil, mediul și impresiile pe care acesta i le produce, sunt, s-ar putea spune, întipărite în sufletul său într-un mod de neșters. O mamă care își ia copilul cu ea la biserică, îi asigură un grad înalt de apreciere asupra religiei, pe care nici o învățătură nu i-ar putea-o trezi.

De aceea este o greșeală să încerci să-l înveți pe un copil cum să discearnă între bine și rău la o vârstă foarte precoce, când minciuna nu are totuși nici o însemnătate în această chestiune. Până acum el e prea necopt pentru a dezvolta o conștiință morală în acest sens. La această vârstă fragedă se poate cultiva în copil un simț pentru ceea ce este bine, purtându-ne cu el blând și amabil. Lucrul de care un copil are cu adevărat nevoie, este un sentiment al siguranței care-i vine din ocrotirea oferită de cei mai mari.

Educația lui ar trebui să urmeze și de-a lungul acestor linii generale. Dumnezeu, Care iubește și ocrotește un copil și Care Își trimite îngerii nevăzuți să-l vegheze zi și noapte, ar trebui să fie temeiul aspirațiilor sale religioase.

Abia mai târziu se trezește simțul social și este simțită răspunderea pentru propriile fapte. Atunci are copilul nevoie de un îndrumător care să-l călăuzească pe drumul său în lume și să-l ajute să-și făurească o conștiință personală.

A-i vorbi unui copil mic despre rău înseamnă a-l învăța ceva pe care nu-l poate înțelege ori cel puțin asimila. De aceea, pedagogului i se cere mare prudență, pentru a nu răni sufletul unui copil cu argumente care nu se potrivesc cu vârsta lui. De pildă, cu un anumit prilej, una dintre Surorile misionare franciscane ale Mariei, atunci când preda istoria biblică, a făcut observația că, pe când era băiat, Cain trebuie să fi fost nemilos cu Abel. Câteva ore după lecție, un micuț, în timp ce lucra (meditație!), a izbucnit în lacrimi zicând: „Oh, am sa ajung ca și Cain!". Și i-a mărturisit surorii care încerca să-l mângâie, micile răutăți pe care le făcuse colegilor săi.

Metoda noastră îi încurajează pe copii să fie atât serioși, cât și liberi în acțiunile lor intelectuale. Rezultatul acestui fapt este că sunt socotiți puternici și viguroși din punct de vedere duhovnicesc. Crescând în această manieră, ei nu sunt nici timizi, nici fricoși, ci – într-un mod plăcut – stăpâni pe sine, curajoși și ageri. Mai presus de toate, au credință și încredere în Dumnezeu, Făcătorul și Păstrătorul vieții. Copiii sunt atât de capabili de a distinge între ceea ce este firesc și suprafiresc,

încât par să treacă printr-o perioadă care este îndeosebi sensibilă față de religie. Așa cum dezvoltarea trupului unui copil depinde strict de legile naturale care îl transformă, tot astfel, la această vârstă, el pare a fi foarte apropiat de Dumnezeu. Îmi amintesc de o fetiță de doi ani care, când a fost dusă în fața unei statui a Pruncului Iisus, a zis: „Aceasta nu-i o păpușă".

Munca la câmp ca parte a educației religioase. Ne-am gândit că ar fi o idee minunată să-i facem pe copii să cultive grâul și strugurii care vor fi întrebuințați ca materie pentru Euharistie și astfel să includem activitățile religioase ale copiilor în muncile câmpului și în bucuriile lor legate de acestea. De aceea, am ales porțiuni dintr-o pajiște pe care copii se jucau după-amiaza, pentru cultivarea grânelor și a viței-de-vie. Două parcele dreptunghiulare au fost alese chiar de copii, una în extremitatea dreaptă, iar cealaltă în extremitatea stângă a câmpului. Apoi a fost ales un soi de grâu care crește repede. Brazdele pentru sămânță au fost trase în rânduri paralele și fiecare dintre copii a semănat o parte din sămânță în ele. Semănatul efectiv, grija cerută pentru a nu lăsa nici o sămânță să cadă în afara brazdelor, precum și seriozitatea și gravitatea cu care erau îndeplinite muncile, au arătat dintr-o dată că activitatea era potrivită scopului avut în vedere. Ceva mai târziu au fost plantați butașii de viță-de-vie. Aceștia arătau ca niște rădăcini zbârcite și erau atât de uscați, încât nu promiteau deloc minunea care avea să fie, apariția într-o bună zi a unor ciorchini adevărați de struguri. Butașii au fost puși separat la distanțe egale, în brazde trase în rânduri paralele. Atunci am hotărât că ar fi bine să plantăm flori de jur împrejurul lor, ca un fel de nesfârșit prinos de mireasmă și frumusețe adus plantelor care într-o bună zi vor oferi pâinea și vinul pentru Euharistie. Copiii au continuat să se joace în celelalte părți ale pajiștii. Au zidit construcții din cărămizi, au săpat șanțuri, au proiectat mici drumuri pavate, au alergat încoace și încolo și s-au jucat cu mingea, iar veselia lor a fost sporită de flori. Împreună cu plăcerea jocurilor lor, au experimentat acea emoție mai adâncă, de a urmări zi de zi minunata creștere a plantelor.

Rânduri paralele de fire verzi au început cu adevărat să apară în câmpul de grâu. Pe măsură ce creșteau, pricinuiau un interes viu printre copii. Apoi butașii uscați ai viței-de-vie au început și ei să dea la iveală muguri și frunze de un verde deschis. Copiii stăteau în jur în grupuri, urmărindu-le creșterea. Unii copii au fost aleși să dezinfecteze vița-de-vie, pentru a o proteja împotriva peronosporei [o ciupercă]. Când ciorchinii de struguri și-au făcut apariția, i-au acoperit cu niște săculețe de tifon alb, pentru a-i proteja împotriva insectelor.

Am hotărât să organizăm la deschiderea și la închiderea anului școlar, două festivaluri în aer liber, unul corespunzător culegerii strugurilor, iar celălalt secerișului grâului, și am însuflețit aceste festivaluri cu cântece folk și muzică rustică interpretată la instrumente primitive. Unele dintre aceste cântece erau foarte vechi și melodioase și fuseseră întrebuințate din vremuri străvechi drept imnuri sfinte în biserică.

Cu atenție și vădită plăcere, copiii au secerat grâul. Și-au manifestat zgomotos încântarea de a lega snopii cu panglici colorate și de a-i așeza în rânduri înainte de a-și lua rămas bun de la grâne și a aștepta întoarcerea făinii.

Aceste însemnări despre experimentele noastre în domeniul educației religioase reprezintă doar o încercare, însă ele arată felul în care religia poate fi adusă în mod practic în viața unui copilaș, ca o sursă bogată de bucurie și inspirație.

Experimentul în domeniul educației religioase a fost în cele din urmă înlăturat din Casele Copiilor, deoarece avea scopul exclusiv de inițiere în catolicism, care se pretează la exerciții de mișcare și de pregătire a diferitelor obiecte, pe când în religiile care sunt aproape în întregime abstracte, nu este loc pentru astfel de activități.

Totuși, s-au pregătit și chiar s-au scris multe [materiale] pentru acest program. Pot aminti următoarele cărți: *I bambini viventi nella Chiesa (Copilul în Biserică), La S. Messa spiegata ai bambini (Misa explicată copiilor), La vita in Cristo (Explicații elementare ale anului liturgic și ale calendarului bisericesc), Il libro aperto (Material avansat pentru citirea misalului)* și *Manuale per la preparazione di un Messale per i bambini (Manual pentru pregătirea unui misal pentru copii).*

XXIII. DISCIPLINA ÎN „CASA COPIILOR“ *

Experienţa acumulată de la prima ediţie a acestei cărţi pînă azi ne-a confirmat în mod repetat părerea că în clasele noastre de copii mici, care ajung să întrunească pînă la patruzeci şi chiar cincizeci de elevi, se obţine o *disciplină* mai desăvîrşită decît în şcolile obişnuite. Cine vizitează şcoli Montessori bine conduse este *izbit* de disciplina copiilor. Iată patruzeci de copii de la trei la şapte ani, fiecare atent la lucrul lui : unii fac exerciţii pentru simţuri, alţii, exerciţii de aritmetică ; unii pipăie litere, alţii desenează, alţii încheie nasturi etc., alţii şterg praful ; unii stau la o masă, alţii, jos pe un covoraş. Se aude un zgomot discret de obiecte mutate din loc uşor, de către copiii care circulă în vîrful picioarelor. Din cînd în cînd, un strigăt de bucurie abia reţinut, o chemare puternică : „Domnişoară ! domnişoară !“, sau o exclamaţie : „Priveşte ! Iată ce-am făcut !“ . . .

De cele mai multe ori, însă, domneşte o concentrare desăvîrşită. Educatoarea se mişcă încet, tăcută, se apropie de cel care o cheamă, supraveghează, încît cine nu are nevoie de ea nu-şi dă seama imediat dacă este acolo.

Trec *ore* şi totul tace.

Par nişte *mici oameni,* cum au spus unii vizitatori ai „Casei copilului“ sau, după expresia altora, „nişte senatori în adunare“.

---

* Capitolul XXII din ediţia italiană nu a fost inclus în ediţia de faţă deoarece, fiind dedicat „educaţiei religioase“, nu-şi găseşte justificarea la noi, ca dealtfel la majoritatea ţărilor unde copiii sînt educaţi în spirit raţional, ştiinţific. Dealtfel, autoarea însăşi declară, la sfîrşitul capitolului respectiv, că : „Experimentul de educaţie religioasă a fost desfiinţat ulterior în «Casele copiilor» pentru că se referea numai la educaţia religioasă catolică, în care se poate face o pregătire activă, cu ajutorul mişcărilor corpului şi al obiectelor, al exerciţiilor «materiale», în timp ce acest lucru nu se poate face cînd e vorba de alte religii cu totul abstracte“, deci „aceste încercări nu pot fi difuzate“ — precizează autoarea. *(Nota trad.)*

Cuprinşi de un interes atît de viu pentru muncă, nu se întîmplă niciodată să se certe pentru vreun obiect. Dacă unul face ceva deosebit, găseşte admiratori care se bucură de realizarea cea nouă ; nici unul nu suferă din pricina binelui altuia ; victoria unuia uimeşte şi bucură pe alţii ; adesea creează imitatori de bunăvoie. Par cu toţii fericiţi şi mulţumiţi că fac „ce pot", fără ca *ceea ce fac* alţii să trezească invidie sau emulaţie supărătoare, fără să suscite înfumurări goale. Micuţul de trei ani lucrează liniştit lîngă băiatul de şapte ani, aşa cum se mulţumeşte cu statura sa inferioară şi nu invidiază statura băiatului mai mare decît el. Totul se desfăşoară în cea mai adîncă pace.

Dacă educatoarea doreşte ceva de la colectivul întreg, spre exemplu, ca toţi să-şi lase lucrul care îi interesează atît de mult, este suficient să spună cu glas scăzut un cuvînt, să facă un semn, şi toţi se opresc, o privesc cu interes, „nerăbdători să asculte de ea".

Mulţi vizitatori au văzut cum educatoarea scria ordine pe tablă, iar copiii o ascultau bucuroşi.

Nu numai educatoarea, dar oricine le-ar cere ceva copiilor, îi vede cu mirare supunîndu-se scrupuloşi, cu o bunăvoinţă senină. De multe ori, vizitatorii ar vrea să asculte cum cîntă un copil care în momentul acela pictează, iar copilul lasă pictura pentru a-l satisface ; dar îndată ce a executat actul de politeţe, el se întoarce la lucrul pe care l-a întrerupt. Însă, adesea, cei mai micuţi isprăvesc mai întîi lucrul început, şi numai după aceea fac ce li se cere.

Unul dintre actele cele mai uimitoare de disciplină are loc în cursul examenelor educatoarelor care au urmat cursurile mele asupra metodei. Examenele au şi probe *practice,* prin urmare grupuri de copii rămîn la dispoziţia candidatelor, care, după ce au tras subiectul la sorţi, îi pun să execute diferite exerciţii. Cei mai mici îşi petrec timpul în faţa noastră aşa cum le place lor mai mult : *lucrează fără întrerupere* ; ei se întorc la lucrul început după întreruperea provocată de examen. Din cînd în cînd, cîte unul vine să ofere vreun desen pe care l-a făcut în timpul aşteptării.

Răbdarea, stăruinţa, bunăvoinţa inepuizabilă a micuţilor provoacă mirare.

S-ar crede că aceşti copii sînt excesiv de *domesticiţi* ; dar lipsa completă de timiditate, strălucirea ochilor, înfăţişarea lor voioasă şi nestingherită, vioiciunea cu care ei cheamă pe alţii ca să le arate cum lucrează sau cu care intervin ca să dea explicaţii ne fac să simţim că ne găsim în faţa „stăpînilor casei". Iar expansiunea cu care îmbrăţişează genunchii educatoarei sau cu care îi trag umerii şi capul pentru a o săruta pe obraz trădează o inimă care se dăruieşte liber.

Cine i-a văzut punînd masa, cu siguranţă că s-a temut şi s-a mirat de nenumărate ori. Mici fetiţe de serviciu, în vîrstă de patru ani, iau cuţite, le împart, ca şi pe celelalte tacîmuri, transportă tăvi pe care se află pînă la cinci pahare de sticlă şi, în fine, se învîrt de la o masă la alta, ducînd castronul mare plin de supă caldă. Nici unul nu se taie, nu sparge un pahar, nu varsă un strop de supă. În timpul prînzului, ospătărese tăcute veghează asiduu ; nici unul nu termină supa fără ca să nu i se ofere îndată din nou castronul sau, dacă a *terminat,* ospătăreasa se

grăbește să ridice castronul gol. Nici un copil nu trebuie să *ceară* altă supă sau să atragă atenția că a *terminat*.

Cine vede așa ceva și își amintește ce se întîmplă de obicei cu copiii de patru ani, care țipă, rup totul, au nevoie să fie serviți, rămîne mișcat de un spectacol surprinzător, care, în mod evident, își are originea în izvoare necunoscute de energie ce zac în adîncul sufletului omenesc. Am văzut de multe ori lacrimi brăzdînd fața celor care asistau ca spectatori la banchete de felul acesta.

O astfel de disciplină nu s-ar putea obține niciodată *poruncind, predicînd,* în sfîrșit, cu mijloacele disciplinare cunoscute în general.

Pentru a obține disciplina, este cu totul inutil să contăm pe reproșuri, pe discursuri ce urmăresc să convingă. S-ar putea ca ele să dea, la început, iluzia unei oarecare eficacități ; însă foarte curînd, *de îndată ce apare disciplina adevărată,* toate își pierd orice valoare, se prăbușesc ca niște nimicuri, ca iluzia în fața realității, dispar ca noaptea în fața zilei.

Primii muguri ai disciplinei sînt roadele „muncii" : la un moment dat, se întîmplă ca un copil să manifeste un interes viu pentru o lucrare ; aceasta se vede după expresia feței, după atenția foarte încordată, după *perseverența* cu care stăruie asupra acelui exercițiu. Copilul acela a pășit pe calea disciplinei, și oricare ar fi ocupația lui — un exercițiu pentru simțuri, facerea unui nod, spălatul vaselor etc. —, realitatea rămîne aceeași.

În ceea ce ne privește, noi putem să influențăm statornicirea acestui fenomen, prin repetate „lecții de tăcere" ; imobilitatea desăvîrșită, atenția trează pentru a-și auzi numele rostit din depărtare, în șoaptă, apoi mișcările ușoare, coordonate, cu scopul de a nu lovi obiectele, picioarele care abia ating dușumeaua — toate constituie o pregătire foarte eficace pentru *ordonarea personalității* sub aspect motor și psihic.

Odată ce s-a stabilit fenomenul concentrării asupra unei lucrări, trebuie să veghem ca ea să fie îndeplinită cu cea mai mare exactitate, *gradînd exercițiile,* așa cum ne-a arătat experiența. Ca educatoare, efortul nostru de a stabili disciplina constă în aplicarea riguroasă a metodei.

Chiar din acest principiu rezultă *marea dificultate* de a disciplina cu adevărat omul. Disciplina nu se obține prin cuvinte ; omul nu se disciplinează „ascultînd cum vorbește altul" ; acest fenomen necesită *o pregătire* care constă dintr-o serie de acte complexe, ca, spre exemplu, *aplicarea integrală a unei metode de educație.*

La disciplină se ajunge deci *pe o cale indirectă, dezvoltînd activitatea în munca spontană.* Fiecare trebuie să găsească posibilitatea de a se „reculege" în el însuși și în activitatea calmă, liniștită, care nu urmărește un scop exterior, ci alimentarea flăcării interioare de care depinde viața noastră.

Munca nu poate fi oferită oricum. Tocmai în aceasta constă „metoda" : ea trebuie să fie tocmai munca la care aspiră omul în sinea lui, munca cerută în mod tainic de tendințele latente ale vieții sau spre care el se înalță, treaptă cu treaptă. Aceasta este munca ce ordonează personalitatea și care deschide pentru totdeauna calea împlinirii. Să luăm, ca exemplu, o lipsă de disciplină a unui copil mic : ea este manifestarea unei *indiscipline musculare.* Copilul se mișcă *fără încetare și dezordonat* : se tăvălește pe jos, face acte stranii, țipă etc. La baza tuturor acestor acte este

tendința latentă de a *căuta coordonarea mișcărilor,* ce se vor stabili mai tîrziu; copilul este omul care încă nu are îndemînare în mișcări și în vorbire și care va trebui să o aibă; însă el este lăsat la discreția unei experiențe personale *pline de erori și de eforturi obositoare făcute în vederea unui scop just,* ascuns în instinct și neclar în conștiință.

Mișcările care trebuie să se statornicească sînt cele ale comportamentului omenesc. Copiii trebuie să-și însușească mișcările și deprinderile existente în ambianța lor. Iată pentru ce copilul trebuie să aibă prilejul favorabil de a exercita aceste mișcări; nu este de ajuns să le vadă la alții. Mișcările sale nu sînt ale unei mașini, care are nevoie numai să fie reglată, ci ale unui mecanism care are o funcție bine definită. Activitatea motrice trebuie, deci, să aibă un scop și să fie legată de activitatea psihică. Există o strînsă legătură între mișcare și inteligența setoasă de a învăța. Copiii dezordonați în mișcările lor nu sînt numai copii care nu au învățat să se miște; ei sînt, înainte de toate, copii cu mintea nehrănită, care suferă de foame mintală.

A spune unui copil: „Stai locului, ca mine!“ nu înseamnă a-l lămuri. Nu cu porunci se poate pune ordine în sistemul complex psiho-muscular al unui individ în evoluție. În acest caz, îl confundăm pe copil cu un om adult, căruia, dintr-o pornire perversă, îi place dezordinea și care poate (în limitele posibilităților sale) să se supună unei porunci energice, care să-i îndrepte voința spre ceva deosebit, spre o ordine care îi este binecunoscută și pe care o poate realiza, în limitele posibilităților sale. În cazul unui copil mic, însă, este vorba de a ajuta evoluția naturală a motilității voluntare. De aceea trebuie să-l învățăm să execute toate mișcările coordonate, analizîndu-le pe cît se poate și dezvoltîndu-le una cîte una.

Toate exercițiile care favorizează coordonarea mișcărilor urmăresc să atingă un anumit scop, pe care îl are în vedere mintea. În aceste exerciții, copiii nu își pun în mișcare numai mușchii, ci ei își pun în ordine mintea și o îmbogățesc. Activitatea care dezvoltă voința se construiește pe un ansamblu de motive care suscită însăși activitatea, însă locul central îl ocupă nu coordonarea mișcărilor, ci individul care le-a coordonat. Cu ajutorul acestor exerciții de mișcare el își extinde propria lui inteligență, devenind mereu mai conștient de ambianța lui și de sine însuși. O adevărată coordonare a mișcărilor este rezultatul procesului de perfecționare a întregii personalități.

Copiii despre care s-a vorbit aici nu sînt deci niște copii care au învățat numai să se miște, ci copii care sînt disciplinați pentru că au ajuns la un grad superior de dezvoltare a personalității, prin alegerea liberă a ocupațiilor lor.

Nu este nici un miracol, ci, de bună seamă, ceva foarte natural ca, prin astfel de exerciții, copilul să se fi disciplinat, dacă ne gîndim la *indisciplina musculară caracteristică acestei vîrste.* De fapt, cînd un copil *se mișcă,* el răspunde unor cerințe naturale; însă cînd mișcările sale sînt îndreptate spre un scop, ele nu mai au aspectul dezordinii, ci al muncii. Este disciplina care reprezintă *un scop,* în raport cu nenumărate *cuceriri.* Copilul care s-a disciplinat în acest fel nu mai este copilul dinainte care știe *să stea cuminte,* ci un individ care s-a desăvîrșit, care *a depășit limitele obișnuite* ale vîrstei sale, a făcut un pas înainte și a cu-

cerit, în prezent, viitorul său. De aceea, a *crescut*. El nu va mai avea nevoie de cineva care să stea lîngă el și să-i repete zadarnic, confundînd idei contradictorii : „Stai pe loc, fii cuminte". *Cuminţenia* pe care a cucerit-o nu-l mai poate ţine pe loc, în inerţie. *Cuminţenia* lui se exprimă acum în întregime prin *mişcare.*

De fapt, copii buni sînt cei ce „se mişcă spre *bine*", spre *binele* pe care l-au construit prin autoperfecţionare şi prin realizări externe, utile şi ordonate.

Realizările exterioare sînt, în cazul nostru, *mijlocul* prin care se ajunge la dezvoltarea interioară şi ele apar ca o manifestare a acestei dezvoltări : cei doi factori se întrepătrund. Munca perfecţionează interior copilul, însă copilul care s-a perfecţionat munceşte mai bine, iar munca îmbunătăţită îl fascinează şi, prin urmare, continuă să-l perfecţioneze interior.

De aici urmează că disciplina nu este un fapt, ci o *cale* ; mergînd pe ea, copilul îşi formează noţiunea de *cuminţenie* cu o precizie care s-ar putea numi ştiinţifică.

Dar mai mult decît orice, el *gustă plăcerile* supreme ale *ordinii interioare,* la care ajunge prin cuceririle care duc la scopul propus.

În pregătirea lui îndelungată, copilul a încercat bucurii, a simţit cum îi cresc puterile şi a avut satisfacţii care formează tezaurul intim al sufletului său, tezaur în care se acumulează mereu o delicateţe deosebită, o forţă care va fi izvor de bunătate. De fapt, copilul a *învăţat nu numai să se mişte* şi să săvîrşească fapte folositoare, ci să se mişte cu o *graţie* deosebită, care face ca gesturile sale să fie mai corecte şi mai frumoase şi care scoate în evidenţă frumuseţea mîinii, a feţei şi a ochilor strălucitori, care ne vestesc că *s-a născut o viaţă interioară* într-un om.

Este uşor de înţeles că mişcările coordonate, care se dezvoltă puţin cîte puţin, în mod *spontan,* — adică atunci cînd sînt alese şi dirijate de copilul însuşi în ceea ce priveşte exerciţiul şi ritmul activităţii — cer mai puţine eforturi decît mişcările dezordonate, pe care le face un copil lăsat pe seama lui. *Repausul muşchilor,* care de la natură sînt meniţi să se mişte, constă în *mişcarea ordonată,* după cum repausul plămînilor constă în ritmul normal al respiraţiei în plin aer. A opri orice mişcare a muşchilor înseamnă a-i *forţa* împotriva propriului lor impuls motor ; deci mai mult decît a-i obosi, înseamnă a-i împinge spre degenerare, aşa cum plămînii, forţaţi să rămînă imobili, ar fi împinşi spre o moarte instantanee, împreună cu întreg organismul.

Este bine, deci, să înţelegem clar că ceea ce *se mişcă* îşi găseşte repaosul într-o formă determinată de mişcare, ce corespunde finalităţilor naturii. Mişcarea în ordine, ascultînd comandamentele ascunse ale vieţii, iată repausul. Iar în cazul acesta special, întrucît omul este dotat cu *inteligenţă,* mişcările sînt cu atît mai *odihnitoare,* cu cît sînt mai *inteligente.* Efortul unui copil care se agită, ţopăind dezordonat, duce la istovirea forţelor nervoase şi la oboseala inimii, pe cînd mişcarea inteligentă — care dă copilului o satisfacţie intimă, aproape mîndria interioară de a se fi depăşit pe sine însuşi, de a se găsi într-o lume superioară, dincolo de limitele considerate ca o barieră peste care el nu poate să treacă, fiind înconjurat de respectul tăcut al celui care l-a călăuzit fără să se facă simţit — îi sporeşte puterile.

Acest „spor de puteri“ este un fel de a vorbi, care s-ar putea analiza fiziologic ; el constă în dezvoltarea organelor prin *întrebuințarea* lor rațională, într-o mai bună circulație a sîngelui și o reactivare a schimbului material al țesuturilor, toți aceștia fiind factori care ajută dezvoltarea corpului și care asigură sănătatea fizică.

Spiritul * ajută corpul în creșterea sa : inima, nervii, mușchii vor evolua în modul cel mai fericit pe calea lor. Căci există o singură cale.

La fel s-ar putea spune și despre dezvoltarea intelectuală a copilului. Gîndirea infantilă, în mod caracteristic dezordonată, este și ea „în căutarea scopului său“, făcînd experiențe proprii obositoare, în mijlocul uitării și, prea adeseori, al oprimării generale.

Am văzut odată în grădinile noastre din Roma, la Pincio, un copil de circa un an și jumătate, foarte frumos și surîzător ; avea o gălețică goală și o lopățică și se trudea să o umple cu pietricele de pe cărare. Lîngă el stătea o bonă foarte distinsă, care se vedea că are cea mai mare bunăvoință și, s-ar putea spune, cea mai afectuoasă și inteligentă grijă pentru copil. Era ora de plecare, și bona îl îndemna cu răbdare pe copil să renunțe la activitatea lui și să se lase dus cu căruciorul. Îndemnurile neavînd nici un rezultat în fața fermității copilului, bona a umplut ea însăși gălețica cu pietricele, apoi a așezat în cărucior și gălețica, și copilul, cu convingerea că l-a mulțumit. Țipetele tari ale copilașului, expresia de protest, împotriva violenței și nedreptății, de pe micul lui chip m-au izbit. Cîte jigniri nu s-au strîns în inima lui ! Micuțul *nu voia o gălețică plină cu pietricele ; el voia să facă exercițiul necesar pentru a o umple* și, prin aceasta, să răspundă necesităților organismului său plin de viață. *Formarea sa interioară,* și nu faptul extern de a poseda o gălețică plină cu pietricele, iată ce urmărea copilul. Aderența sa atît de vie la lumea externă era o aparență, însă necesitățile vieții sale erau o realitate. De fapt, dacă ar fi umplut gălețica, poate că ar fi deșertat-o din nou, ca să o umple de mai multe ori, *pînă la satisfacerea completă a tendințelor eului său.* Datorită acelor tendințe ce se cereau satisfăcute, văzusem, cu puțin înainte, cum fața lui strălucea de acea minunată culoare trandafirie și era înflorită de zîmbet ; bucuria interioară, exercițiul și soarele erau cele trei raze care îi luminau viața lui minunată.

Episodul atît de simplu privitor la acest copil este un exemplu care arată ce se întîmplă copiilor din lumea întreagă, celor mai buni și celor mai iubiți. Ei *nu sînt înțeleși,* pentru că adultul îi judecă cu măsura lui : el crede că un copil își propune scopuri externe și îl ajută, cu dragostea sa, să le îndeplinească, pe cînd *copilul urmărește, în mod precumpănitor, scopul inconștient de a se dezvolta pe sine.* De aceea, el disprețuiește tot ce a realizat și iubește tot ce are de realizat. De exemplu, îi place mai mult acțiunea de a se îmbrăca decît faptul de a se simți îmbrăcat, chiar luxos ; îi place acțiunea de a se spăla, mai mult decît faptul de a se simți curat ; îi place să construiască o casă, mai mult decît să stăpînească una — pentru că scopul lui nu este acela de a se bucura de viață, ci acela de a și-o forma. *Formarea* constituie adevărata și aproape *unica* lui *bucurie.* Formarea copilului mic, în primul an al vieții, constă în faptul de

---

* Adică mișcarea condusă de inteligență, așa cum s-a precizat mai sus. (*Nota trad.*)

a se *alimenta,* dar, pe urmă, ea constă în a coopera la statornicirea funcțiilor psihofiziologice ale organismului.

Copilul acela foarte frumos din Pincio este simbolic în această privință ; el voia să-și coordoneze mișcările voluntare, să exerseze forța musculară prin ridicarea unor obiecte, să exerseze ochiul în aprecierea distanțelor ; să exerseze inteligența în raționamentul privitor la activitatea de a-și umple găletica ; să-și exercite voința prin deciziile ce trebuiau luate de el însuși în săvîrșirea acțiunilor * ; cu toate acestea, ființa care îl iubea, crezînd că scopul său era să aibă pietricele, îl făcea nefericit.

O greșeală asemănătoare, pe care o repetăm des, este aceea de a ne închipui că scopul urmărit de un școlar constă în a-și spori bagajul intelectual. Noi îl ajutăm ca *să stăpînească intelectual unele cunoștințe,* împiedicînd prin aceasta *dezvoltarea* sa și făcîndu-l nefericit **. În general, în școli se crede că *satisfacția* a fost obținută atunci cînd s-a *învățat* ceva.

În școlile noastre însă, lăsînd copiii în *libertate,* am putut să-i însoțim *pe căile formării lor intelectuale spontane.*

A învăța ceva este pentru copil *un punct de plecare* ; după ce a învățat, el începe să se bucure, repetînd exercițiul ; el repetă de nenumărate ori ceea ce a învățat, cu *o satisfacție evidentă* ; bucuria lui constă în a se exersa, pentru că prin aceasta își *dezvoltă* activitățile psihice.

Odată ce acest adevăr a fost dovedit experimental, este clar că procedeele folosite *astăzi* în multe școli trebuie criticate. Cînd, spre exemplu, se interoghează școlarii, se întîmplă ca învățătorul să spună celui care se ridică spre a răspunde : „Nu, tu nu, pentru că tu știi“ — și îl întreabă pe școlarul care, după părerea lui, nu știe.

Trebuie să răspundă cel ce *nu știe* și să tacă *cel ce știe,* pentru că se consideră că este inutil a se merge *dincolo* de știință. Cu toate acestea, de cîte ori ni se întîmplă, în faptele cele mai obișnuite din viață, să *repetăm* ceea ce știm mai bine, ce ne pasionează mai mult, ceea ce corespunde cu *viața* noastră.

---

* Aici se exprimă unul din conceptele fundamentale montessoriene, bazate pe constatări experimentale : formarea normală, deplină și sănătoasă, a personalității umane este condiționată de posibilitatea copilului de a fi *el însuși* factorul (conștient sau inconștient) al actelor sale. Adultul educator are datoria de a crea condițiile concrete (ambianța etc.) în care acest proces să decurgă normal, *să îndrumeze* spre acțiuni socialmente utile și *să oprească* acțiuni antisociale, conducîndu-se după principiul montessorian : *a stimula și a ajuta viața, lăsînd-o totuși liberă în dezvoltarea ei.* Aceasta, în limitele în care nu lezează ființa proprie a copilului sau buna conviețuire și colaborare socială. Această formă de relații educator-copil sînt foarte greu de realizat în practică, deoarece, așa cum se arată tot în această carte, „pentru o misiune atît de delicată este nevoie de o mare artă care să sugereze momentul potrivit și limitele intervenției, pentru ca această intervenție să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viață și care va trăi în virtutea propriilor sale forțe“. (*Nota trad.*)

** Aceasta este motivarea afirmației (în aparență paradoxală) că scopul educației în prima copilărie este sprijinirea dezvoltării personalității și nu „predarea“ culturii. (*Nota trad.*)

Ne place să fredonăm motive muzicale *foarte cunoscute*, deci *gustate, trăite*. Ne place să repetăm povestirea unor lucruri care ne pasionează, pe care le *știm bine*, chiar dacă ne dăm perfect seama că nu spunem lucruri noi, că le-am mai povestit de multe ori...

Dar pentru a repeta trebuie ca lucrul pe care îl repetăm *să existe dinainte* ; a *ști* presupune această existență, acel *sine qua non, condiție indispensabilă pentru a începe* repetarea actelor ; *repetiția*, nu învățarea, constituie *exercițiul* care dezvoltă viața.

Cînd un copil a izbutit să ajungă în acest stadiu, de a *repeta un exercițiu*, atunci el se află pe drumul dezvoltării vieții și se manifestă în afară ca o ființă *disciplinată*.

Realizarea acestui fenomen nu e întîlnită întotdeauna. *Nu se repetă* la toate vîrstele *aceleași exerciții*. De fapt, *repetiția* trebuie să răspundă unei trebuințe. Metoda experimentală a educației constă în aceasta : *trebuie să oferi exercițiile care corespund necesității de dezvoltare a organismului* ; iar dacă vîrsta la care apare o anumită trebuință a fost depășită, *nu se va mai putea* obține, în deplinătatea ei, o dezvoltare care *nu s-a realizat la timpul său*. De aceea, este adesea fatal ca imperfecțiunile care apar în cursul creșterii unui copil să nu mai poată fi remediate niciodată *.

O altă observație interesantă este aceea care se referă la *durata timpului de executare a acțiunilor*. Copiii care fac de la sine primele încercări sînt *foarte înceți* în executarea acțiunilor. Viața lor are, în această privință, legi speciale cu totul diferite de ale noastre.

Copiii mici săvîrșesc cu încetineală și perseverență acte complexe care le plac foarte mult, spre exemplu, să se îmbrace, să se dezbrace, să întrețină curățenia în jurul lor, să se spele, să pună masa, să mănînce etc. În toate aceste lucrări ei sînt *plini de răbdare* și duc pînă la capăt respectivele acțiuni, pentru ei grele, învingînd toate dificultățile pe care le prezintă un organism încă în formare. Noi însă, care îi vedem „cum se obosesc" și cum își „pierd timpul" cu o acțiune pe care noi am putea-o face ușor, într-o clipă, *ne substituim copilului*, îndeplinind acțiunea respectivă.

Din pricina aceleiași prejudecăți, după care *scopul de atins* ar fi săvîrșirea unei acțiuni exterioare, noi îmbrăcăm și spălăm copilul, îi smulgem din mîini unele obiecte pe care el le mînuiește cu foarte mare plăcere, îi turnăm supa în farfurie, îi dăm în gură, îi strîngem masa. Și, după servicii de felul acesta, îl judecăm, tratîndu-l cu multă nedreptate — așa cum procedează întotdeauna cel care *asuprește* pe altul, chiar și sub aparența că îi face un bine, socotindu-l ca pe *un incapabil, ca pe un prost* ; adesea considerăm că e *lipsit de răbdare*, numai pentru că noi nu știm să găsim răbdarea de a aștepta actele lui, care ascultă de alte *legi ale timpului* decît ale noastre ; îl socotim *despotic*, tocmai pentru că noi

---

* Aici autoarea insistă asupra unui alt fapt dovedit experimental, și anume că, atunci cînd procesul dezvoltării personalității a decurs în condiții care nu au favorizat satisfacerea nevoilor *vîrstei* (sau ale stadiului creșterii) în copilărie, imperfecțiunile individuale nu mai pot fi remediate după depășirea „epocii senzitive" respective sau se remediază parțial. În text se dau numeroase exemple. (*Nota trad.*)

îl tratăm despotic. Această *pată,* acest *stigmat,* această *defăimare* apasă astăzi ca o dogmă asupra personalității răbdătoare și foarte pașnice a copilului.

Ca orice ființă puternică, ce își apără *drepturile vieții,* cu o pornire izvorîtă din suflet, copilul *se revoltă* împotriva celui care jignește această pornire lăuntrică, această chemare a naturii căreia el *trebuie* să i se supună. Atunci, prin acte violente, prin țipete și plîns, el arată că a fost împiedicat să-și urmeze chemarea. Față de cel care nu l-a înțeles și care a crezut că îl ajută, abătîndu-l din drumul vieții, el se poartă ca un rebel, ca o forță distrugătoare. În felul acesta, adultul, care îl iubește, se întoarce asupra lui cu o nouă defăimare, confundînd actele prin care își *apără viața oprimată* cu o formă de *răutate înnăscută,* considerată ca proprie copiilor de vîrstă fragedă.

Ce s-ar alege de noi, dacă am nimeri în mijlocul unui popor de spiriduși, făpturi care se agită cu mare vioiciune, ca unele personaje ce ne plac și ne fac să rîdem la teatru ? Și dacă, mișcîndu-ne așa cum sîntem obișnuiți, ne-am vedea asaltați de acești spiriduși, care ar începe să ne îmbrace, burdușindu-ne și zgîlțîindu-ne, să ne îndoape cu mîncare, fără să ne dea răgazul de a înghiți, să ne smulgă din mîini orice obiect, pentru a le manipula ei, mai repede, și ne-ar aduce la o stare de neputință și de imobilitate necrezut de umilitoare ? Neștiind cum să ne exprimăm mai bine, ne-am apăra cu pumnii și cu țipete de acei demenți ; iar ei, avînd toată bunăvoința de a ne servi, ar spune că sîntem *răi, rebeli* și *incapabili.* Noi însă, care cunoaștem adevărata noastră patrie, le-am spune acestora : veniți în țara noastră și veți vedea o civilizație splendidă, construită de noi, veți vedea realizările noastre minunate. Acei spiriduși ne-ar admira în extaz, necrezînd ochilor, cînd ar vedea cum lucrează lumea noastră atît de frumoasă, de activă, de cumpătată, pașnică, delicată, însă mult mai înceată decît a lor.

Ceva asemănător se petrece între noi și copii.

Educația simțurilor este cuprinsă în întregime tocmai în repetarea exercițiilor ; scopul acestora nu este cunoașterea culorilor, a formelor, a însușirilor celor mai felurite ale obiectelor, ci perfecționarea simțurilor prin exersarea capacității de atenție, de comparație, de judecată, care constituie o adevărată gimnastică intelectuală. Această *gimnastică,* dirijată rațional, prin stimuli variați, ajută formarea intelectuală, așa cum gimnastica fizică întărește sănătatea și orientează creșterea corpului.

Copilul care se exersează să perceapă stimuli cu fiecare simț în parte, își concentrează atenția, își dezvoltă una cîte una activitățile psihice, așa cum, cu ajutorul gimnasticii, își ordonează activitatea mușchilor, prin mișcări izolate. El nu se mărginește la gimnastica psihosenzorială, ci inițiază o activitate specială de asociere spontană între idei, de ordonare a raționamentului care se dezvoltă, aplicîndu-se unor cunoștințe pozitive, își constituie un echilibru armonios al intelectului. Din această *gimnastică* nevăzută se nasc și se dezvoltă forțele ce provoacă acele explozii psihice, care aduc atîta bucurie copilului și care au loc atunci cînd el *face descoperiri* în mediul extern, cînd judecă și cînd admiră lucrurile noi ce i se dezvăluie din afară și cînd simte vibrațiile din conștiința lui în formare ; cînd, în sfîrșit, se nasc în el, printr-un proces de maturizare

aproape *spontană*, ca nişte fenomene de dezvoltare interioară, produsele cunoaşterii : scrisul şi cititul.

Mi s-a întîmplat odată să văd un copil de doi ani, fiul unui medic, coleg de-al meu, care, aproape smulgîndu-se din braţele mamei ce venise să mi-l arate, s-a repezit la obiectele îngrămădite pe biroul tatălui său : teancul dreptunghiular de hîrtii, capacul rotund al călimării. Eu priveam cu emoţie pe inteligentul copil, care se simţea foarte bine străduindu-se să facă exerciţiile pe care micuţii noştri le repetă la nesfîrşit cu atîta pasiune, manipulînd incastrele plane. Tatăl şi mama îl trăgeau de acolo, strigînd la el şi explicîndu-mi că în zadar încearcă să-l oprească să pună mîna pe hîrtiile şi pe lucrurile tatălui său : „Copilul e *neastîmpărat*, e *rău*". De atîtea ori, copii de pretutindeni sînt certaţi pentru că „pun mîna pe toate", pentru că se dovedesc rebeli la orice încercare de a-i îndrepta !

Însă tocmai orientînd şi dezvoltînd acest instinct natural de *a pune mîna pe toate* şi de a recunoaşte armonia figurilor geometrice, micii noştri oameni de patru ani şi jumătate au găsit izvorul atîtor bucurii şi al atîtor emoţii în fenomenul scrierii spontane.

Copilul care se repede la teancul de hîrtii, la călimară sau la alte lucruri de felul acesta, luptînd întotdeauna în zadar pentru a-şi atinge scopul, fiind veşnic respins şi învins de cei mai puternici decît el, veşnic agitat şi plîngînd din cauza decepţiei pe care o încearcă de pe urma eforturilor lui disperate, *face risipă de energie nervoasă*. Credinţa că un astfel de copil se va *calma* este o iluzie a părinţilor, aşa cum *răutatea* de care este învinuit omul acela mic, doritor de pe acum să-şi ridice temeliile edificiului său intelectual, este o calomnioasă lipsă de înţelegere.

Cu copiii noştri nu se întîmplă acest lucru. Ei sînt cuminţi cu adevărat atunci cînd, fericiţi şi plini de entuziasm, se văd liberi de a scoate şi de a introduce la locul lor plăcuţele geometrice ale incastrelor plane, oferite instinctului lor de formare superioară ; atunci ei se simt fericiţi, în cea mai desăvîrşită pace sufletească, neştiind că astfel mîna şi ochiul se iniţiază în misterul unui limbaj nou *.

Cea mai mare parte dintre copiii noştri se *calmează* în exerciţii de felul acesta, sistemul lor nervos *se odihneşte*. Atunci noi spunem că aceşti micuţi sînt *buni* şi liniştiţi ; disciplina exterioară, atît de mult dorită în şcolile obişnuite, este de pe acum mult depăşită.

Însă după cum a fi un om *calm* şi a fi un om *disciplinat* nu este acelaşi lucru, tot astfel şi aici, manifestarea exterioară, calmul copiilor, este un fenomen cu totul fizic, fragmentar şi exterior, în comparaţie cu adevărata *disciplină* care se formează în ei.

De multe ori — şi aceasta este o altă prejudecată — noi credem că, pentru ca un copil să facă un act de voinţă, este suficient să-i fie insuflat prin *ordinul* pe care i-l dăm. Pretindem deci ca actele de voinţă să fie în realitate acte de „ascultare a copilului". Considerăm că sînt neascultători îndeosebi copiii mici ; mai mult, rezistenţa lor, atunci cînd au trei sau patru ani, este atît de puternică, încît ne duce la disperare sau ne face să renunţăm la ideea de a mai fi ascultaţi. Ne încăpăţînăm să lăudăm în faţa copiilor „virtutea ascultării", care, după noi, ar trebui să

---

* Autoarea face aluzie la exerciţiile care pregătesc, indirect, mîna şi ochiul pentru limbajul grafic (scrierea şi citirea). (*Nota trad.*)

fie *proprie copilăriei,* o „virtute infantilă“, tocmai pentru că este atît de rară şi de grea la copii.

Credinţa că prin rugăminţi, prin porunci sau prin manifestări de furie s-ar putea obţine un lucru greu sau imposibil este foarte răspîndită, dar este închipuire zadarnică ; astfel, spre exemplu, noi cerem copiilor să ne dea ascultare, iar copiii pretind să le dăm luna de pe cer.

Ascultarea se poate obţine numai printr-o *formare* complexă a personalităţii ; pentru a asculta, este nevoie nu numai să vrei să asculţi, ci şi să ştii să asculţi. Pentru că atunci cînd se porunceşte ceva, se pretinde o activitate corespunzătoare, realizatoare sau inhibitivă. Ascultarea include, prin urmare, formarea voinţei şi formarea intelectuală. A pregăti amănunţit această formare, prin exerciţii separate, înseamnă, deşi indirect, a îndruma copilul spre *ascultare.*

Metoda înfăţişată aici tinde, sub toate aspectele, spre un exerciţiu al voinţei ; cînd copilul face mişcări coordonate în vederea unui scop, şi, ajungînd la scopul propus, repetă cu răbdare un exerciţiu, el îşi exersează *voinţa.*

Paralel cu aceasta, într-o serie destul de complexă de exerciţii, el îşi pune în acţiune forţele inhibitoare ; de exemplu, lecţiile de tăcere, care cer un control inhibitor îndelungat al tuturor mişcărilor, cînd copilul aşteaptă să fie chemat ; apoi controlul riguros al actelor succesive, cînd copilul ar vrea să strige de bucurie şi să alerge atunci cînd este chemat ; însă el *tace* şi se mişcă uşor, cu grija de a se feri de obstacole, ca să nu facă zgomot. Alte exerciţii inhibitoare sînt cele de aritmetică, în care copilul, după ce a tras la sorţi un număr, trebuie să ia din grămada cea mare, care aparent îi stă la dispoziţie, numai cantitatea de obiecte care corespunde cu numărul pe care îl are, în timp ce (aşa cum ne-a dovedit experimentul) el *ar vrea să ia o cantitate cît mai mare* ; iar dacă la sorţi trage pe *zero,* rămîne răbdător, cu mîinile goale. Un alt exerciţiu de inhibare a actelor este lecţia făcută cu *zero,* cînd copilul chemat, ademenit în multe feluri *să vină* de zero ori, *să dea* zero sărutări, nici nu se clinteşte, învingînd vizibil instinctul care îl determină, dimpotrivă, să dea *ascultare* chemării. Copilul care duce un castron mare plin cu supă caldă trebuie să fie nesimţitor faţă de orice stimul din jurul său care l-ar distrage, să reziste la tentaţia de a face salturi, să învingă neplăcerea produsă de o muscă aşezată pe obraz, şi să se preocupe numai de *marea răspundere* de a nu lăsa să cadă şi nici să se încline castronul de pe tavă.

O copiliţă de patru ani şi jumătate, de cîte ori aşeza castronul pe măsuţă, pentru ca micii comeseni să se servească, făcea două sau trei mici salturi de dans, apoi lua castronul pentru a-l duce la altă masă, repetînd mereu dansul. Niciodată însă nu lăsa la jumătate importanta ei treabă, strecurîndu-se printre douăzeci de măsuţe cu supiera, şi nu slăbea niciodată vigilenţa necesară pentru a-şi controla gesturile.

Voinţa, ca orice altă activitate, se întăreşte şi se dezvoltă prin exerciţii metodice. Iar în metoda noastră, exerciţiile de voinţă sînt implicate în toate exerciţiile intelectuale şi de viaţă practică ale copilului ; în aparenţă, copilul învaţă exactitatea şi graţia în gesturi, îşi rafinează senzaţiile, învaţă să socotească şi să scrie, dar, mai temeinic încă, el devine stăpînul său propriu, cel care pregăteşte pe omul cu voinţă tare şi promptă.

Auzim spunîndu-se adesea că un copil trebuie să știe *să-și înfrîngă voința,* supunîndu-se, și că aceasta ar fi educația voinței copilului, care trebuie să se supună și să asculte. Dar această pretenție este nerațională, pentru că un copil nu poate să-și înfrîngă ceea ce nu are. Tratîndu-l în felul acesta, noi îl împiedicăm *să-și formeze propria lui voință* și săvîrșim cel mai mare și mai vinovat abuz față de copil. El nu are timp și prilej nici măcar să se pună la încercare pe el însuși, să-și evalueze forțele, propriile-i limite, pentru că este veșnic întrerupt și ținut în frîu de despotismul nostru. Puterile lui se vlăguiesc într-un climat de nedreptate, în timp ce aude reproșuri aspre, pentru că nu are ceea ce i se distruge în fiecare clipă.

În felul acesta, ca o consecință, se naște *timiditatea* copilului, un fel de *boală a voinței* care nu a putut să se dezvolte, boală care, cu obișnuita atitudine calomniatoare folosită, conștient sau nu, de tiran, pentru a-și acoperi erorile, este considerată ca o *caracteristică infantilă.*

Copiii din școlile noastre nu sînt niciodată timizi. Una dintre cele mai fermecătoare calități ale lor este dezinvoltura cu care îi tratează pe adulți, lucrînd nestingheriți în prezența altora, arătîndu-le, cu sinceritate și dorință de cooperare, lucrările lor.

Copilul mofturos și timid, acel monstru moral care devine curajos numai cînd este singur cu colegii și face „ștrengării" pentru că *nu și-a putut dezvolta* voința decît în umbră, dispare în „Casele copiilor".

Pe lîngă exercițiul voinței, mai există și un al doilea factor al ascultării, care constă în cunoașterea actului de îndeplinit.

Una dintre observațiile cele mai interesante, făcute de eleva mea Anna Maccheroni, la început în „Casa copiilor" de la Milano, apoi la cea din strada Giusti, la Roma, se referă tocmai la modul în care se manifestă ascultarea la copii în raport cu „știința".

Ascultarea se naște în copil ca un instinct latent, de îndată ce personalitatea lui a început, cum zicem noi, *să se organizeze.* De exemplu, un copil începe să facă încercări într-un anumit exercițiu. *O dată, pe neașteptate,* îl face *perfect*; se miră, privește, apoi vrea să încerce din nou, însă exercițiul nu mai reușește pentru un timp oarecare. Pe urmă, copilul reușește aproape mereu să facă exercițiul; însă dacă cineva îi cere să-l facă, nu izbutește întotdeauna, dimpotrivă, aproape întotdeauna greșește. Comanda externă nu provoacă încă actul de voință. Cînd însă exercițiul reușește *întotdeauna bine,* cu siguranță absolută, invitația din afară provoacă acte ordonate și suficiente în raport cu scopul, adică atunci *poate întotdeauna să execute comanda primită.*

Că aici, lăsînd la o parte deosebirile individuale, avem de-a face cu legi ale formării psihice, aceasta rezultă și din experiența de toate zilele pe care am văzut-o cu toții repetîndu-se în școli și în viață. Se întîmplă adesea să auzi un copil spunînd: „Eu am făcut acest lucru, însă nu mai știu să-l fac" — și o educatoare care, în urma unei comenzi date, este deziluzionată de incapacitatea copilului, să zică: „Și totuși, copilul făcea bine, acum însă nu mai știe să facă". În sfîrșit, vine și perioada dezvoltării depline, care constă în aceea că, atunci cînd cineva știe să facă un lucru, capacitatea de a-l face devine permanentă.

Există deci trei perioade. Prima este subconștientă, cînd ordinea se realizează în inteligența copilului, datorită unui impuls interior mis-

terios, din elemente pînă atunci dezordonate, producînd în exterior un act perfect; întrucît actul rămîne însă în afara cîmpului conştiinţei, individul nu-l poate produce voluntar. A doua perioadă este conştientă, iar acţiunea voluntară există şi poate să ajute procesul dezvoltării şi fixării actelor. În o a treia perioadă, voinţa poate dirija şi provoca actele înseşi, răspunzînd şi la comenzi externe.

Ascultarea se dezvoltă paralel, trecînd printr-un proces asemănător. În prima perioadă, a dezvoltării interioare, copilul *nu ascultă,* ca şi cum ar fi surd din punct de vedere psihic, străin faţă de comandă; în a doua perioadă, ar vrea să asculte, are atitudinea celui care înţelege comanda şi vrea să răspundă la ea, dar nu poate sau cel puţin nu izbuteşte întotdeauna să asculte, deci nu e încă pregătit, nu arată încă bucuria de a asculta; în perioada a treia, răspunde prompt, cu entuziasm şi, perfecţionîndu-se prin exerciţii, se naşte în el bucuria de a şti cum să asculte.

Este perioada în care el întîmpină cu bucurie cea mai imperceptibilă comandă şi renunţă la orice lucru care îl interesează, dacă i se cere să facă ceva.

Din *ordinea* care s-a stabilit în felul acesta în conştiinţa sa, la început haotică, derivă întreg ansamblul fenomenelor de disciplină şi de dezvoltare intelectuală care izvorăsc din interior ca *o creaţie.* Din astfel de suflete ordonate, în care s-a despărţit „lumina de întuneric", se nasc sentimente şi cuceriri intelectuale neprevăzute. Se întrevăd, de pe acum, primele flori ale amabilităţii, ale dragostei, ale dorinţei sincere de bine, care îşi răspîndesc parfumul din sufletele acestor copii şi care făgăduiesc „fructele vieţii spirituale", cum spune Sf. Pavel: „Rod al spiritului este iubirea aproapelui, bucuria, răbdarea, blîndeţea, bunătatea, bunăvoinţa, modestia".

Copiii devin *virtuoşi* pentru că practică *răbdarea,* repetînd exerciţiile, bunăvoinţa, răspunzînd ordinelor, dorinţelor altora, *bunătatea,* bucurîndu-se de binele altuia, nesimţind nici invidie, nici emulaţie; ei fac binele cu *bucurie,* în *pace;* şi sînt în cel mai înalt grad minunaţi *muncitori.*

Acestea sînt caracteristicile principale ale unui experiment care arată că există o formă de disciplină indirectă, unde, în loc de un educator care critică şi ţine predici, avem o *organizare raţională a muncii* şi o *libertate de acţiune a copilului.* Această disciplină presupune o concepţie despre viaţă, deşi acest concept este cunoscut, în general, mai mult în domeniul religiei decît în conştiinţa omului — o recunoaştere a autorităţii lui Dumnezeu şi a autorităţii celor care îl reprezintă pe pămînt — şi se bazează pe muncă şi pe libertate, care reprezintă căile progresului civilizaţiei.

În personalitatea copiilor mici există deci virtuţi instinctive, dezvoltate prin exerciţii făcute cu răbdare — virtuţi ale civilizaţiei născute din convieţuirea liberă, contopite cu virtuţi religioase, care reprezintă toate virtuţile de mai sus, iluminate şi înălţate în cîmpul conştiinţei morale, şi legate de Dumnezeu — în aşteptarea roadelor supranaturale. *

---

* Caracterul vetust, neştiinţific, al acestei laturi a concepţiei montessoriene este vădit pînă şi în limbajul caduc, complet neuzual pentru o lucrare ştiinţifică. (*Nota trad.*)

XXIV. CONCLUZII ŞI IMPRESII

Partea din metodă care a fost descrisă aici poate conduce în mod clar, cred eu, pe educatoare în aplicaţiile practice.

Cine a înţeles bine ideea de ansamblu din care se inspiră această metodă va înţelege că aplicarea ei materială este deosebit de simplă şi de uşoară.

Figura educatoarei care veghează cu trudă la păstrarea disciplinei, a imobilităţii şi care îşi consumă plămînii într-o vorbărie zgomotoasă şi continuă a dispărut.

Învăţămîntului verbal i s-a substituit un *material de dezvoltare* care conţine în el controlul erorii şi care dă fiecărui copil posibilitatea de a se instrui prin puterile proprii. În felul acesta, educatoarea devine o *conducătoare a muncii spontane a copiilor;* ea este plină de *răbdare* şi *tăcută.*

Copiii sînt ocupaţi fiecare cu o lucrare deosebită, iar conducătoarea poate să îi supravegheze, să facă observaţii psihologice, care, dacă sînt culese în ordine şi după criterii ştiinţifice, vor putea duce la restructurarea psihologiei infantile şi vor deschide drumul pedagogiei experimentale. Eu cred că am stabilit, cu metoda mea, condiţiile de studiu necesare pentru dezvoltarea unei pedagogii ştiinţifice. Cine va adopta această metodă va deschide, numai prin acest fapt, în orice şcoală şi în orice clasă, un laborator de pedagogie experimentală.

De la această pedagogie trebuie să aşteptăm soluţionarea adevărată şi pozitivă a tuturor problemelor pedagogice despre care se vorbeşte astăzi, aşa cum s-a şi ajuns la soluţionarea unora dintre ele, cum sînt : libertatea şcolarilor, autoeducaţia, armonizarea prestaţiei familiei cu aceea a şcolii, în vederea scopului comun — al educării copiilor.

În ceea ce priveşte latura practică a şcolii, metodele noastre oferă şi avantajul de a aduna la un loc copii cu nivel foarte diferit de pregătire. În primele noastre „Case ale copiilor“ erau împreună copii mici de doi ani şi jumătate, insuficient dezvoltaţi pentru a participa la exerciţiile simple adresate simţurilor, dar şi copii de peste cinci ani care, prin cultura lor, puteau să treacă peste cîteva luni în clasa a treia elementară.

Fiecare dintre ei se perfecţionează prin sine şi înaintează după potenţialul propriu. Avantajul foarte mare pe care îl prezintă metoda este acela că ea ar putea uşura mult instruirea în şcolile rurale şi în şcolile din localităţile mici, unde sînt copii puţini şi nu există posibilitatea de a se înfiinţa şcoli cu clase diferite şi nici de a angaja mai multe învăţătoare. Din experienţa noastră rezultă că o singură educatoare poate urmări copii care se găsesc la niveluri de vîrstă foarte diferite, copii din primul an al grădiniţei pînă la vîrsta celei de-a treia clase a şcolii elementare. La acest avantaj practic se adaugă şi altul, cel al uşurinţei cu care se învaţă limbajul grafic ; acesta ar fi şi un mijloc prin care se poate combate analfabetismul şi cultiva limba.

În ceea ce priveşte educatoarea, ea poate să rămînă, fără primejdia de a-şi slei puterile, toată ziua la un loc cu copii de nivel foarte diferit de dezvoltare, aşa cum nu oboseşte nici mama care rămîne acasă cu fiii săi de toate vîrstele, de dimineaţa pînă seara.

Copiii lucrează singuri, *cucerind* astfel o disciplină activă, *independentă*, în viaţa practică, şi o *dezvoltare progresivă a inteligenţei*. Dacă în dezvoltarea lor fizică, intelectuală şi morală, copiii sînt conduşi de o educatoare inteligentă, ei pot, cu metodele noastre, să-şi formeze nu numai un organism fizic viguros şi plin de viaţă, ci şi un suflet omenesc minunat.

Unii au crezut pînă acum în mod eronat că educaţia naturală a copiilor mici ar trebui să fie numai fizică, uitînd că şi spiritul are natura sa şi că viaţa spirituală domină viaţa omenească la toate vîrstele.

Metodele noastre au în vedere dezvoltarea psihică spontană a copiilor şi o ajută cu mijloace deduse din observaţie şi din experienţă.

Dacă îngrijirile ce se oferă copiilor din punct de vedere fizic le dau acestora putinţa de a simţi bucuriile sănătăţii corpului, îngrijirile ce li se oferă din punct de vedere intelectual şi moral le dau bucuriile superioare ale spiritului şi le prilejuiesc surprize continue şi descoperiri, atît în mediul extern, cît şi în intimitatea sufletului lor propriu.

Acestea sînt bucuriile care pregătesc omul şi numai ele sînt demne să educe cu adevărat copilăria umanităţii.

Copiii noştri sînt în mare măsură deosebiţi de toţi ceilalţi copii pe care i-am cunoscut în mulţimea celor din şcoli. Ei au chipul senin al omului fericit şi dezinvoltura celui care se simte stăpîn pe acţiunile proprii. Cînd aleargă să întîmpine vizitatorii, ei li se adresează cu sinceritate, întinzînd cu gravitate mîna minusculă pentru un salut cordial ; cînd vor să mulţumească pentru vizită, o fac mai mult cu strălucirea ochilor decît cu vorbe răsunătoare, lăsînd impresia unor omuleţi extraordinari. Cînd îşi arată îndemînarea, cu un gest confidenţial, cît se poate de simplu, par să ceară o încuviinţare maternă din partea celor care asistă ; cînd, lîngă doi vizitatori care îşi schimbă impresiile, aceşti copii se cuibăresc la picioarele lor, scriindu-şi pe jos numele şi un cuvînt politicos de mulţumire, par să dorească a-şi exprima recunoştinţa afectuoasă faţă de cei ce au venit să-i vadă ; cînd îşi arată respectul printr-o tăcere desăvîrşită, aceşti copii sînt atît de impresionanţi, încît zguduie cu adevărat sufletele.

„Casa copiilor" pare să aibă o influenţă spirituală asupra tuturor ; am văzut oameni de afaceri, conducători politici, preocupaţi de munca lor grea, ca şi de conştiinţa propriei lor superiorităţi sociale, care în „Casele" noastre devin senini, ca şi cum rigiditatea apăsătoare a autorităţii lor s-ar

dizolva într-o blîndă uitare de sine. Este efectul spectacolului sufletului omenesc care s-a dezvoltat după adevărata lui natură şi care a făcut să se spună despre micuţii noştri că sînt copii minune, copii fericiţi, copilăria unei umanităţi mai evoluate decît a noastră.

Eu îl înţeleg pe marele poet englez Wordsworth, care, îndrăgostit de natură, a început să audă misterioasa voce a culorilor ei, a tăcerilor ei şi a rugat-o să-i destăinuie secretul vieţii, în tot ce are ea. La un moment dat, ca un vizionar, l-a descoperit : taina naturii întregi se află în sufletul copilului.

Copilul ne oferă adevărata sinteză a vieţii, care rezidă în spiritul umanităţii. Dar acel spirit care *învăluie copilăria noastră* este apoi întunecat *de umbrele temniţei care începe să se închidă deasupra copilului în creştere ;* iar omul îl vede murind departe şi pierind în lumina zilei obişnuite. Într-adevăr, viaţa noastră socială înseamnă destul de des întunecarea şi moartea vieţii naturale care există în noi.

XXV. CVADRIGA TRIUMFĂTOARE

Rezultatele instrucţiei la care se ajunge în „Casele copiilor" reprezintă limita culturii care desparte aceste şcoli de clasele elementare ce urmează în continuare. Este bine să se stabilească această limită, deşi ea este în parte artificială. „Casa copiilor" nu constituie o *pregătire* pentru şcoala elementară, ci un început al instrucţiei, care continuă fără întrerupere. În metoda noastră nu se poate distinge perioada *preşcolară* de perioada *şcolară*. De fapt, rolul conducător al instrucţiei copilului după această metodă nu îl are o programă, ci copilul însuşi, care, trăind şi dezvoltîndu-se cu ajutorul muncii fizice şi intelectuale, ajunge să delimiteze anumite *niveluri* de cultură care corespund, în medie, vîrstelor succesive.

Nevoia de a observa, de a reflecta, de a învăţa, precum şi nevoia de a se concentra, de a se izola şi de a se opri din cînd în cînd din activitate şi de a tăcea s-a dovedit atît de clar la copii, încît sîntem îndreptăţiţi să afirmăm cu toată certitudinea că este falsă ideea conform căreia copilul mic, în afara locului destinat educării lui, s-ar *odihni*. În schimb, este o datorie să dirijăm activităţile infantile, cruţînd copilul de eforturi care îi risipesc inutil energia, îi derutează căutările instinctive care urmăresc cunoaşterea, şi care, foarte adesea, devin cauze de tulburări nervoase şi de sărăcire a procesului de dezvoltare. Datoria de a ne ocupa de educaţia copiilor foarte mici nu priveşte deci uşurarea intrării în perioada instrucţiei obligatorii ; ea este o datorie faţă de viaţa şi de sănătatea copiilor.

Ceea ce ne interesează acum este să delimităm nivelul de cultură care poate fi considerat ca un hotar între cele două categorii de şcoli : „Casa copiilor" şi şcoala elementară.

În „Casele copiilor", copiii mici s-au iniţiat în cele patru ramuri ale culturii : desenul, scrierea, citirea şi aritmetica, pe care le vor continua, pe nesimţite, în şcolile elementare.

Aceste ramuri s-au dezvoltat din educaţia simţurilor, care conţin elementele pregătitoare şi impulsurile iniţiale ale celor patru mlădiţe ce cresc în simţuri, cu un fel de vehemenţă. Într-adevăr, aritmetica derivă dintr-un exerciţiu senzorial care constă în aprecierea dimensiunilor, adică a raporturilor cantitative dintre lucruri ; desenul îşi are originea într-o

educaţie a ochiului, destinată să ducă la evaluarea formelor şi la distingerea culorilor şi, totodată, la pregătirea pentru a urmări contururile anumitor obiecte ; scrisul derivă dintr-un ansamblu mai complex de exerciţii tactile, care călăuzesc mîna în mişcări uşoare, în anumite direcţii, călăuzesc ochiul în analizarea contururilor şi a formelor abstracte, auzul, în perceperea sunetelor vocii care modelează cuvintele cu toate sunetele din care se compune lectura ce se naşte din scris, lărgind sfera cuceririlor individuale prin înţelegerea limbajului cunoscut din scrisul altuia. Aceste cuceriri sînt manifestări puternice ale unor energii interioare care se exteriorizează exploziv. Avîntul spre activităţi superioare este însoţit la copil de entuziasm şi de bucurie. Nu e vorba, prin urmare, de un învăţămînt arid, ci de o manifestare triumfătoare a personalităţii; care a descoperit mijloacele pentru a-şi satisface profundele necesităţi vitale. Copilul apare ca un luptător roman victorios la cursele din antichitate, care înaintează cu cvadriga superbă ; spiritul copilului, drept şi echilibrat, conduce el însuşi cele patru cuceriri intelectuale ale lui : cei patru cai ai cvadrigii triumfătoare, care aleargă plini de putere spre treptele mai înalte ale culturii.

În orice caz, valoarea centrală, adevărată, a acestei experienţe constă într-o descoperire din domeniul psihologiei infantile. Toate aspectele dezvoltării ei ulterioare izvorăsc din acea primă revelaţie pe care am avut-o datorită copiilor din San Lorenzo : capacitatea, neobişnuită şi inexplicabilă, de a reproduce, cu ajutorul alfabetului mobil, cuvinte lungi, al căror înţeles nici nu-l cunoşteau ; apoi, fenomenul surprinzător al exploziei neaşteptate a scrierii, precum şi faptul, aproape miraculos, al statornicirii unei discipline spontane la nişte copii foarte mici. Toate acestea se întîmplau în modul cel mai inexplicabil, aceşti copii nefiind instruiţi direct în acest scop şi nici supuşi vreunei constrîngeri. Fenomenele acestea nu s-au produs însă numai o dată, într-un mediu determinat ; ele s-au repetat în toate părţile lumii unde sistemul nostru a fost aplicat cu bunăcredinţă şi cu respect pentru exactitate.

Aceste fenomene extraordinare au scos la lumină o parte necunoscută a sufletului de copil. Şi aceasta este adevărata bază a întregii noastre munci, pentru că ea s-a desfăşurat în legătură cu aceste fenomene şi s-a inspirat din ele. Iată de ce aceste experienţe şi metoda bazată pe ele nu poate fi înţeleasă, dacă nu se ţine seama că ele sînt legate de o formă mintală specială, proprie numai perioadei creatoare a primei copilării.

Mai presus de orice, din acest mare experiment reiese dovada că la copiii mici, pînă la şase ani, există o „formă mintală" deosebită de aceea care se dezvoltă după şase sau şapte ani şi, de aceea, deosebită de forma mintală a adultului. Deosebirea se accentuează pe măsură ce mergem cu vîrsta înapoi, pînă în momentul naşterii. Noi numim această formă mintală „mintea absorbantă" a copilului. Despre această minte am vorbit pentru întîia oară în cartea mea *Educaţie nouă pentru o lume nouă*. În prezent *, pregătim un alt volm, care va apărea peste puţin timp, *Mintea absorbantă* **, dedicată psihologiei infantile.

---

* În 1948, data prefeţei. Cartea menţionată aici a apărut în mai multe limbi de circulaţie mondială. (*Nota trad.*)

** Apărută, de asemenea, în mai multe limbi. (*Nota trad.*)

Este un lucru sigur că anumite fapte nelămurite, care se pot atribui la început inconştientului şi după aceea subconştientului, în care, în acelaşi timp, încep să apară şi idei conştiente, scot în evidenţă capacitatea copilului de a absorbi imaginile lumii înconjurătoare, chiar şi atunci cînd le acumulează în labirinturile mintale, aşa cum ne dovedeşte faptul cu adevărat miraculos că un copil poate să absoarbă ceea ce în mod eronat se numeşte „limba maternă" *, cu toate particularităţile ei fonetice şi gramaticale, la o vîrstă cînd încă nu dispune de posibilităţile mintale necesare pentru a învăţa o limbă, adică : atenţie voluntară, memorie, raţionament. Pe de altă parte, este adevărat şi faptul că lucrurile absorbite la vîrsta inconştienţei sînt, prin natura lor, cele care se întipăresc atît de adînc şi de persistent, identificîndu-se cu persoana în aşa măsură, încît limba maternă devine o adevărată caracteristică proprie, naţională, atributul caracteristic al individualităţii umane.

Pe de altă parte, adulţii care învaţă o limbă străină, cînd mintea este matură, o învaţă greu şi nu reuşesc să-şi însuşească la perfecţiune pronunţia, nu-şi pierd accentul străin şi fac oricînd greşeli gramaticale. În primii doi ani de viaţă, copilul pregăteşte, fără să ştie, cu mintea lui absorbantă, toate însuşirile care îl vor caracteriza ca individ. La trei ani, pe primul plan trece activitatea motorie, prin care experienţa duce la formarea „minţii conştiente". Organul motor utilizat în această transformare este în mod esenţial mîna, care trebuie să mînuiască lucrurile. Se ştie bine că toţi copiii vor să pună mîna pe toate lucrurile şi că se concentrează asupra jocurilor de inteligenţă cu participarea mîinii.

Importanţa mîinii ca organ care cooperează, în epoca infantilă, la formarea minţii conştiente nu este încă valorificată în educaţie.

Puterile minţii absorbante trec în umbră pe măsură ce se organizează mintea conştientă, dar ele persistă, în orice caz, în timpul copilăriei şi, aşa cum rezultă din experienţa noastră universală (adică făcută cu toate rasele umane), fac cu putinţă absorbirea culturii într-o măsură deosebit de surprinzătoare.

Pe cînd în primii săi ani (doi ani şi ceva) copilul este capabil de cuceriri miraculoase, numai prin puterea lui inconştientă de a absorbi, chiar dacă nu se mişcă, după trei ani, el devine capabil să dobîndească un număr de noţiuni prin efort propriu, explorînd mediul înconjurător. În această perioadă, el înţelege uşor lucrurile prin activitatea proprie şi le acumulează în lumea sa mintală, ca şi cînd le-ar culege cu mîinile.

În orice caz, el nu a ajuns încă la maturitatea care mai tîrziu îi va da putinţa de a învăţa prin cuvintele unui adult **. Acesta a fost motivul pentru care copilul mic a fost considerat incapabil să profite de învăţămîntul din şcolile obişnuite.

Este lucru sigur însă că toate achiziţiile din perioada de absorbţie rămîn întipărite nu în memorie, ci în organismul viu, de vreme ce ele devin o călăuză în formarea minţii şi a caracterului individului. De aceea,

* Experienţa a dovedit incontestabil că un copil mic învaţă limba care se vorbeşte în jurul lui, indiferent dacă este sau nu limba „mamei". *(Nota trad.)*

** Adică din lecţii verbale ţinute de învăţător. La această vîrstă, cum spune autoarea în altă parte, copilul pare a se caracteriza printr-un fel de „surditate psihică". *(Nota trad.)*

dacă putem oferi un ajutor educativ la o vîrstă ca aceasta, atare ajutor trebuie dat prin mijlocirea mediului înconjurător, şi nu prin învăţămînt oral. Ceea ce absoarbe copilul sub forma culturii constituie o victorie permanentă, care alimentează flacăra entuziasmului său ca şi cînd el s-ar fi aruncat într-un incendiu. Din această cultură infantilă ţîşnesc scînteieri de inteligenţă, care îl duc la o dezvoltare mai intensă, la alte victorii viitoare.

Aceasta este vîrsta la care omul lucrează fără să obosească şi la care scoate din cunoaştere un aliment pentru viaţă. Cînd este lipsit de posibilitatea de a se dezvolta în raport cu însuşirile mintale pe care i le-a dăruit natura, ca o cheie pentru taina creaţiei unei inteligenţe umane, copilul suferă şi se abate de la normalitate.

Psihologii actuali încep să recunoască o formă de „inaniţie mintală" la copiii „dificili", care se pare că s-au oprit în dezvoltarea lor şi că au deviat de la calea dreaptă pe care ar fi trebuit să o urmeze dezvoltarea omenească.

Rezultatele surprinzătoare obţinute în şcolile noastre şi pe care le-am înfăţişat în cartea aceasta nu sînt deci rezultatele unei metode mai perfecte de educaţie, ci exponente ale unei forme mintale speciale de sensibilitate psihică, pe care o întîlnim numai în perioada creativă a creşterii.

Meritul nu trebuie atribuit deci muncii noastre ştiinţifice şi nici metodei pe care am utilizat-o în educaţia copiilor deficienţi şi pe care am aplicat-o şi la copiii normali. Pentru a înţelege cu adevărat munca noastră, trebuie să se considere că punctul de plecare nu este o „metodă de educaţie", ci dimpotrivă : metoda este consecinţa faptului de a fi asistat la dezvoltarea unor fenomene psihologice care rămăseseră neobservate şi deci erau necunoscute de milenii.

Problema nu este, deci, pedagogică, ci psihologică, iar educaţia care înseamnă ajutor pentru viaţă este o problemă care priveşte umanitatea.

XXVI. ORDINEA ŞI GRADAŢIA ÎN PREZENTAREA MATERIALULUI

În aplicarea practică a metodei trebuie să se cunoască seria exercițiilor care urmează a fi prezentate succesiv copiilor.

În expunerea din carte s-a indicat cum să se procedeze treptat în fiecare exercițiu. În „Casele copiilor“, însă, se încep simultan cele mai variate exerciții ; și trebuie să se aibă în vedere că există o gradație în prezentarea materialului în ansamblul său. Astfel :

Treapta întîi

Mișcarea scaunelor fără zgomot, transportarea obiectelor, mersul în vîrful picioarelor (viața practică).

Materialul de încheiat.

Incastrele cilindrice (exerciții senzoriale). Acestea se prezintă în următoarea succesiune, după gradul de dificultate :

a) incastrele cu cilindri de aceeași înălțime și cu diametrul descrescînd ;
b) incastrele care descresc în toate dimensiunile ;
c) incastrele care descresc în înălțime.

Treapta a doua

Viața practică : așezarea pe scaun și ridicarea de pe scaun în tăcere, ștersul prafului, turnarea apei dintr-un recipient în altul.

Mersul pe linie.

Exerciții senzoriale.

Materialul pentru dimensiuni, bare, prisme, cuburi.

Diferite exerciții senzoriale în perioada de asortare și de contraste.

Treapta a treia

Viața practică : îmbrăcarea, dezbrăcarea, spălarea etc.

Diferite procedee de a întreține curățenia mediului.

A mînca în mod corect, cu ajutorul tacîmurilor.

Exerciții de mișcare.

Diferite exerciţii de control al mişcărilor, umblînd pe linie.
Exerciţii senzoriale.
Toate exerciţiile după gradaţie.
Desen.
Exerciţii de tăcere.

Treapta a patra

Exerciţii de viaţă practică : punerea mesei, spălarea veselei, întreţinerea ordinii în cameră etc.
Exerciţii de mişcare : marşuri ritmice.
Analiza mişcărilor.
Alfabetul.
Desenul.
Aritmetica : diferite exerciţii cu materialul.

Treapta a cincea

Viaţa practică. Toate exerciţiile precedente de viaţă practică, aşa cum s-a arătat mai sus, şi îngrijirea amănunţită a toaletei personale, ca spălatul pe dinţi, curăţirea unghiilor.
Învăţarea comportamentului social extern, ca salutul etc.
Acuarele şi desene.
Scrierea şi citirea unor cuvinte : comenzi.
Primele operaţii aritmetice scrise.
Citirea unor cuvinte ştiinţifice, din geografie, istorie, biologie, geometrie etc.
Dezvoltarea citirii cu ajutorul unor particularităţi gramaticale, însoţite de jocuri.
În aceeaşi clasă ar trebui să se găsească la un loc copii de trei vîrste ; cei mai mici, care se interesează în mod spontan de munca celor mai mari şi învaţă de la ei, ar trebui să fie ajutaţi. Un copil care arată dorinţa de a lucra şi de a învăţa trebuie să fie lăsat liber să lucreze, chiar dacă ceea ce face el este în afara programei stabilite, programă care se indică numai educatoarei ce instruieşte o clasă.

ADAOS[1]

Reproducem aici textul discursului pronunţat de Maria Montessori în 1907, la începutul unei perioade dintre cele mai glorioase ale vieţii acestei educatoare. Aceste pagini poartă cu necesitate pecetea vremurilor de acum peste patruzeci de ani[2], dar a le scoate din această carte fundamentală a metodei montessoriene ar însemna să ştergem una din primele mărturii preţioase ale unei gîndiri a cărei semnificaţie deplină reiese tocmai din calea pe care o străbătut-o. În al doilea rînd, aceste pagini reprezintă şi o istorie a Italiei, o istorie înspăimîntătoare de mizerie şi de suferinţe pe care abia le-am depăşit, un document, cu atît mai adevărat, cu cît a fost ocazional, care, altfel, s-ar pierde, după cum s-ar pierde totodată şi unele consideraţii ocazionale, geniale şi de mare intuiţie ale Mariei Montessori.

[1] Nota ediţiei italiene.

[2] La prima ediţie a cărţii cu acest titlu (1950) în limba italiană. Cartea apăruse în limba engleză, cu doi ani înainte (1948).

DISCURS INAUGURAL CU OCAZIA DESCHIDERII UNEI „CASE A COPIILOR“ ÎN 1907

Poate că unii dintre dumneavoastră, care vă găsiţi aici de faţă, nu aţi studiat viaţa celor săraci în toată degradarea sa. Poate că aţi aflat despre mizeria extremei sărăcii omeneşti numai din filele cărţii unui mare scriitor sau din glasul unui mare actor.

Să presupunem că la un moment dat cineva strigă : „Du-te şi priveşte aceste case ale mizeriei şi ale celei mai negre sărăcii. Deoarece ele s-au ridicat în mijlocul terorii şi al suferinţelor, ca oaze de fericire, de curăţenie şi de pace. Cei săraci vor avea o casă a lor [1]. În cartierele unde domnea sărăcia şi viciul se desfăşoară o operă de salvare morală ; conştiinţele poporului vor fi mîntuite de amorţeala viciului, de întunericul ignoranţei. Şi cei mici vor avea „casa“ lor *. Noile generaţii vor intra

---

[1] E vorba de casele „populare“ construite de „Institutul de bunuri imobiliare“ din Roma pentru muncitori şi oameni săraci.

* După cum săracii „vor avea o casă a lor“, aşa şi copiii vor avea o „casă“ a lor, care se va numi, de aici înainte, „casa copiilor“ şi nu „grădiniţă de copii“ ca pînă acum. Una din ideile de bază ale concepţiei montessoriene este aceea că, în lumea obişnuită, există case numai pentru adulţi, în care copiii sînt ca un popor de pitici în casa unor uriaşi, unde nu-şi pot desfăşura în mod liber şi normal viaţa *lor*, viaţa de *copil*, întocmai precum muncitorii săraci nu-şi pot desfăşura *normal* viaţa lor de *om*, în casele de mizerie, improvizate din te miri ce, la periferiile oraşelor mari. Maria Montessori relevă aici, cu o intuiţie genială, paralelismul dintre viaţa grea a muncitorilor săraci şi a copiilor în general, care nu au un mediu de dezvoltare adecvat necesităţilor şi „naturii“ *lor*. Toată activitatea ulterioară a Mariei Montessori se va desfăşura sub semnul acestei misiuni : socializarea copiilor, care constă în a le da acestora casa lor, lumea lor, şi nu o simplă „grădiniţă“ (ca la Froebel), deoarece copiii nu sînt nişte simple flori de decor pentru părinţi şi adulţi, ci acele fiinţe mici care se vor transforma în oameni şi care, pentru a se transforma în oameni adevăraţi şi normali, au nevoie de condiţii materiale normale de viaţă. Aceasta este semnificaţia ştiinţifică, socială şi umană a instituţiei care de aci înainte se va răspîndi pe tot globul sub numele de „Casa dei bambini“, „La maison des enfant“, „Children's House“, „Kinderhaus“, „Casa de los niños“, „Casa copiilor“. (*Nota trad.*)

într-o eră în care mizeria nu va fi deplorată, ci nimicită, în care obscurele caverne ale viciului şi ale sălbăticiei vor deveni lucruri ale trecutului şi nu va mai rămîne vreo urmă a lor. Cu ce emoţii deosebite ne vom grăbi să venim aici, ca înţelepţii care se grăbeau să ajungă la Bethleem, călăuziţi de un vis şi de o stea.

Am vorbit astfel pentru ca dumneavoastră să puteţi înţelege semnificaţia înaltă şi frumuseţea adevărată a acestei camere modeste, care pare o parte a casei înseşi, ca şi cînd a fost destinată de mîna unei mame pentru folosinţa şi fericirea copiilor din cartier. Aceasta este a doua „Casă a copiilor" deschisă în cartierul de faimă rea din San Lorenzo *.

Acest cartier este foarte cunoscut : toate ziarele din oraş prezintă aproape zilnic bilanţul nelegiuirilor săvîrşite aici. Şi totuşi, sînt mulţi care nu cunosc originile acestei părţi a oraşului.

Într-adevăr, San Lorenzo nu este cartierul poporului, este cartierul *săracilor*. Este cartierul în care trăieşte muncitorul plătit prost şi adesea fără lucru, într-un oraş industrial ca Roma, este cartierul unde trăiesc de-a valma şi şomerul, şi cel care şi-a ispăşit în închisoare pedeapsa.

Raionul San Lorenzo a luat fiinţă între 1884 şi 1888, în epoca marii febre edilitare ; nici un criteriu social şi igienic nu dirija noile construcţii ; se construia doar ca să se acopere cu ziduri metru pătrat după metru pătrat de teren ; cu cît se acoperea mai mult, cu atît mai multe subvenţii se încasau de la bănci şi instituţii, în completă inconştienţă cu privire la viitorul dezastruos ce se pregătea. Consecinţa firească a fost lipsa totală de preocupare cu privire la soarta imobilului ce se construia, deoarece în nici un caz acesta nu rămînea în proprietatea celui care l-a construit.

După izbucnirea crizei edilitare inevitabile din 1888—1890, acele case incomplet terminate au rămas multă vreme nelocuite ; după aceea, încetul cu încetul, a început să se simtă nevoia de locuinţe şi să se umple de chiriaşi ; şi întrucît cei care au rămas în posesia acestor case de raport nu voiau şi nici nu puteau să vină cu capitaluri noi ca să le adauge la cele pierdute, aceste case, care şi aşa erau construite împotriva regulilor igienei şi care, mai rău, se reduceau la nişte locuinţe provizorii, au servit ca adăpost clasei celei mai sărace a capitalei. Apartamentele, de cinci, şase, şapte camere, se dădeau la preţuri extrem de reduse în raport cu spaţiul, însă prea mari pentru fiecare familie în parte. De aci subînchirierile şi specula : aglomeraţia, promiscuitatea, imoralitatea.

Cînd intri în una din aceste locuinţe, ceea ce te izbeşte este întunericul ; nici în plină zi nu vezi nimic clar în cameră. Cînd vorbim de chestiuni sociale, plutind în norii fanteziei noastre, fără a ne baza pe o observaţie pozitivă a realităţii lucrurilor, cînd discutăm dacă elevii trebuie sau nu trebuie să facă temele acasă, nu ne gîndim că cel mai sărac om poate să scrie pe pămînt, lîngă o saltea de paie. Cînd vrem să înfiinţăm biblioteci volante, pentru ca cei săraci să poată citi acasă, cînd vrem să tipărim broşuri de propagandă igienică şi educativă, pentru a le răspîndi, ca lectură acasă, printre oamenii cei mai sărmani, noi dovedim că sîntem profund inconştienţi în ceea ce priveşte trebuinţele lor. Mulţi nu

---

* Prima „Casă a copiilor" a fost inaugurată la 7 ianuarie al aceluiaşi an, în acelaşi cartier. (*Nota trad.*)

au lumină pentru a citi. Pentru acest proletariat se pune o problemă adîncă, înaintea celei a ridicării nivelului intelectual : problema vieţii.

În lumea celor săraci, cînd se nasc copii, trebuie să schimbăm fraza obişnuită : ei nu vin la lumină, vin la întuneric şi cresc în întuneric şi în otrava aglomeraţiei umane. În mod inevitabil nespălaţi, pentru că apa disponibilă, într-un apartament sărac cu mai multe camere, abia dacă ajunge pentru trei, patru persoane, şi totuşi este distribuită pentru douăzeci şi treizeci, încît abia dacă ajunge pentru băut !

Dacă ne gîndim la ideea dogmatică şi poetică pe care ne-am făcut-o despre casă, înălţată pînă la semnificaţia aproape sacră a unui „home" * englezesc, templul închis al intimităţii inaccesibile pentru cei ce nu ne sînt dragi, unde între pereţi împodobiţi înfloresc, pentru pacea sufletelor, cele mai duioase sentimente, şi dacă ne gîndim la marele contrast şi la cruzimea de a insufla ca sentiment educativ dragostea de casă, în toţi — în timp ce atîţia nu au casă, ci numai ziduri infecte, unde actele fiziologice ale vieţii şi obscenităţile sînt expuse în public, unde nu există intimitate niciodată, nici delicateţe şi adesea nu există lumină, nici apă, nici aer —, trebuie să ajungem la încheierea că nu putem vorbi în abstract de „casă", să facem din ea un motiv generic de educaţie a maselor şi să vorbim despre ea ca despre temelia care dă, prin familie, trăinicie comunităţii sociale.

Pentru o astfel de lume este mai demn şi mai igienic să se refugieze în stradă ; şi din stradă îşi fac copiii o locuinţă obişnuită. Adesea însă străzile sînt teatrul vărsărilor de sînge, al spectacolelor înjositoare şi aproape de neconceput pentru noi.

Spectacole de extremă urîţenie, mult mai respingătoare decît barbariile, sînt cu putinţă la porţile unui oraş cosmopolit, mamă a civilizaţiei **, regină a artelor frumoase, din pricina unui fapt nou, pe care secolele trecute nu l-au cunoscut : izolarea maselor sărace.

În evul mediu, se izolau leproşii ; catolicii îi izolau pe evrei în ghetouri ; dar sărăcia nu a fost considerată niciodată drept un pericol şi o infamie atît de mare, încît să trebuiască să fie izolată. Dimpotrivă, cei săraci au trăit amestecaţi cu cei bogaţi şi au constituit un subiect exploatat de literatură, pînă la noi, pînă la Victor Hugo, pînă în vremurile copilăriei noastre, în şcoli. Contrastul dintre sărac şi bogat, dintre palatul care răpeşte lumina bordeiului de lîngă el, contrastul dintre drama din mansarde şi petrecerile cu bal de la etajul întîi. Şi era un subiect obişnuit de educaţie morală povestea cu ajutorul trimis de prinţesă la căsuţa săracă din vecinătate, sau de fetiţele bogate şi bune, femeii bolnave de la mansardă. Toate acestea ar fi acum lipsite de simţul realităţii. Săracii nu mai au nici un exemplu de omenie din partea vecinilor mai norocoşi şi nu mai au speranţa unui ajutor, în caz de nevoie extremă, din partea vecinilor care sînt bogaţi ; firimiturile care se aruncau celor săraci, pînă şi ele li s-au luat, aglomerîndu-i departe de noi, în afara zidurilor oraşului, şi lăsîndu-i singuri, părăsiţi, în disperare, în şcoala viciului şi a brutalităţii reciproce. Am ajuns astfel să creăm focare de infecţie, care pentru cine are conştiinţă socială ar trebui să însemne primejdie şi ameninţare, pentru oraşul care s-a curăţat înăuntru de tot ce este urît, dar care s-a îmbol-

---

* *Home,* în limba engleză, casă, cămin familial intim, nestînjenit. *(Nota trad.)*

** Roma. *(Nota trad.)*

nävit de cangrenă, voind să se facă foarte frumos şi curat, urmărind un ideal aristocratic şi estetic.

Cînd am venit pentru întîia oară pe străzile acestui cartier, pe unde lumea bună trece numai după moarte, am avut impresia că mă aflu într-un oraş care a trecut printr-un mare dezastru. Acesta este în realitate aspectul acestei periferii a oraşului, construită pe un teren de lîngă cea mai îndepărtată locuinţă a cetăţenilor.

Mi se părea că o nenorocire petrecută de curînd îndolia populaţia, care umbla pe străzi mută, cu o privire uimită şi aproape înspăimîntată. Tăcerea adîncă părea că înseamnă o viaţă colectivă întreruptă, sfărîmată : nici o trăsură, nici măcar strigătul vesel, popular, al vînzătorilor ambulanţi, nici sunetul unei flaşnete care colindă străzile în căutarea unui bănuţ. Nici măcar ceea ce a fost mai de mult interzis, ca expresie a sărăciei şi semn de civilizaţie inferioară înăuntrul Romei, nu puteai întîlni aici pentru a înviora acea tăcere adîncă şi tristă.

Observînd străzile, şi gropile lor, şi pietrele scoase din subsol, se putea bănui că a fost o mare inundaţie care a luat tot pămîntul ; dar privind casele cu intrările dărîmate, cu ziduri descoperite sau ale căror cărămizi lipseau ici şi colo, îţi venea să crezi că dezastrul a fost pricinuit de un cutremur, care s-a abătut asupra cartierului.

Observînd că pentru o populaţie atît de mare nu există nici o prăvălie, nici un magazin popular din acelea unde se vînd obiecte de primă necesitate şi la un preţ atît de scăzut, încît să pară accesibil tuturor, nici o prăvălie, nici un bufet, afară de cîrciumi murdare, care îşi deschideau intrările fetide trecătorilor de pe stradă, inima *simţea* că dezastrul care apăsa şi îndurera oamenii aceştia era mizeria însoţită de viciu.

Această stare de lucruri dureroasă şi primejdioasă a mişcat multe suflete, a deşteptat multe conştiinţe şi s-au găsit oameni de iniţiativă care au trecut la înfăptuirea unor opere generoase de binefacere. Se poate spune că fiecare mizerie a inspirat o formă de remediere şi că s-a încercat totul, de la igiena în unele case, pînă la *creşe*, la cămine de copii, la ambulatorii. Însă cu ce rezultat ? Binefacerea pare a fi un fel de lamentaţie, un fel de milă, tradusă în acţiune. Din lipsă de continuitate, de mijloace şi de îndrumare, nu se poate realiza prea mult, fiind nevoie de economii care restrîng ajutoarele la un număr prea limitat de persoane, în timp ce mărimea şi primejdia răului necesita o operă de salvare pentru colectivitate, vastă ca direcţii de acţiune şi ca mijloace, capabilă de a prospera din însăşi prosperarea creată de ea.

„Institutul roman al bunurilor imobiliare“ şi-a înscris în program achiziţionarea unor bunuri imobiliare urbane, cu scopul de a le pune în valoare şi a le administra după criterii speciale. Printre primele edificii achiziţionate, a fost cuprinsă şi o bună parte a cartierului San Lorenzo. Casele au fost transformate după criterii de modernitate, fie sub aspectul edilitar, fie sub cel igienic şi moral.

Prin transformarea edificiilor, în special a celor mari, în apartamente mici, se realizează o operă socială, dînd diferitelor familii locuinţe separate.

Dar proiectul a mers mai departe, urmărind să ofere nu numai o casă liberă, bine însorită şi aerisită, ci şi curată, nepătată, aproape strălucind de curăţenie şi prospeţime. Atîta bunăstare nu poate să dăinuie însă fără

greutăţi pentru cei ce se bucură de ea : trebuie să se plătească o contribuţie activă prin munca de *îngrijire* şi *bunăvoinţă*. Cei ce vor păstra mai bine casa, vor avea un *premiu anual*. Chiriaşii au devenit astfel cu toţii nişte concurenţi într-o întrecere sănătoasă şi înnobilantă de igienă practică, care era posibilă şi uşoară, datorită obligaţiei atît de simple de *a o păstra*. Întreţinerea desăvîrşită, care menţine imobilul neatins, fără o singură pată, aşa cum sînt intacte şi strălucitoare plăcile de marmură ale bazilicelor istorice. Clădirea în care ne găsim şi unde inaugurăm astăzi a doua „Casă a copiilor" este de doi ani în custodie exclusivă şi în întreţinere exclusivă a chiriaşilor. Ei bine, puţine case ale înaltei burghezii ar putea concura, în ceea ce priveşte curăţenia şi strălucirea, cu aceste locuinţe ale unor oameni săraci.

Efectul este deci experimentat şi poporul dobîndeşte astfel, odată cu sentimentul casei, pe acela al curăţeniei, care face parte din sentimentul estetic, educat şi de podoabele naturale : vegetaţie bogată, plante agăţătoare, vase cu flori în curţi.

Iată apărînd un nou orgoliu în cartier : orgoliul colectiv de a avea blocul cel mai bine întreţinut, adică de a se fi înălţat la un grad superior de civilizaţie. Familiile de aici nu numai că locuiesc în casă, dar şi *ştiu cum să locuiască în ea şi să o respecte.*

Este un prim imbold spre bine. După casă va veni persoana. Nu se poate tolera mobila jegoasă într-o casă în care s-a făcut curăţenie, iar într-o casă curată se naşte şi dorinţa curăţeniei personale.

Institutul a înzestrat fiecare bloc cu băi : într-o încăpere anume destinată băilor, sînt căzi şi duşuri cu apă caldă şi rece, unde toţi chiriaşii pot merge, cu rîndul, după cum mergeau pe rînd la spălătoria blocului să spele rufele.

Dar realizarea idealului de întreţinere desăvîrşită, semigratuită, a imobilelor se izbea de o dificultate : copiii de vîrstă inferioară celei obligatorii pentru şcoală, care, fiind abandonaţi în orele de peste zi de părinţii muncitori şi nefiind în stare să înţeleagă sensul emulaţiei şi dorinţa de a obţine premiul, stimulii educativi ai respectului pentru casă din partea părinţilor, devin vandalii inconştienţi ai edificiului. Şi iată o altă reformă care intră, indirect, în cheltuielile de întreţinere şi care se poate numi cea mai strălucitoare transformare a spezelor. „Casa copiilor" a fost obţinută de părinţi prin grija lor pentru curăţenia imobilului, adică prin economisirea cheltuielilor de întreţinere. Încoronare minunată a beneficiilor morale.

În „Casa copiilor", rezervată exclusiv micuţilor din bloc, care nu au încă vîrsta de şcoală, mamele muncitoare pot să-şi lase copiii liniştite, spre nemăsuratul lor beneficiu, economisire de forţe şi spre o mai mare libertate. Dar nici acest beneficiu nu este fără o plată, care constă în îngrijire şi bunăvoinţă. O spune regulamentul afişat pe pereţii imobilului : „Mamele au obligaţia de a trimite copiii *curaţi* şi să *colaboreze* cu educatoarea, în opera ei educativă".

Două obligaţii : îngrijirea fizică şi morală a fiilor proprii. Dacă un copil va dovedi prin vorbe sau prin purtare că opera educativă a şcolii este anulată acasă, răspunderea va reveni fără discuţie părinţilor neştiutori şi neputincioşi a se desăvîrşi ei înşişi. Cu alte cuvinte, înlesnirea de a avea marele avantaj al unei şcoli acasă pentru copiii cei mai mici trebuie să ştii să o *meriţi.*

Şi ajunge numai „bunăvoința“, pentru că, în ceea ce privește modalitatea, aceasta o arată regulamentul : mamele vor trebui să vină la școală cel puțin o dată pe săptămînă, pentru a sta de vorbă cu educatoarea, dînd informații despre copilul lor, și acolo vor putea primi sfaturile pe care le va da educatoarea spre binele lor. Sfaturi competente, cu privire la sănătatea și la educația micuțului, pentru că în „Casa copiilor“, pe lîngă o educatoare, există și un medic.

Educatoarea este totdeauna la dispoziția mamelor și viața sa de persoană cultă și civilizată este un exemplu statornic pentru cei ce locuiesc în bloc, pentru că ea trebuie în mod „obligatoriu“ să locuiască în blocul respectiv, deci să fie chiriașă alături de familiile tuturor elevilor săi. Fapt de mare importanță. Printre aceste persoane, în aceste case, în care în timpul nopții nimeni nu poate umbla neînarmat, va trebui *să trăiască aceeași viață ca și ceilalți* o femeie de cultură înaltă, o educatoare de profesie, care își dedică tot timpul și toată viața pentru a educa. O adevărată misionară și regină morală în mijlocul acestui popor, ea, dacă are suficient tact și inimă, va culege roadele minunate ale binelui în opera sa socială.

Acest caz este într-adevăr *nou*. Au mai fost încercări ale unor persoane generoase care s-au dus să trăiască printre săraci pentru a-i educa ; însă o astfel de operă nu este realizabilă dacă acea casă a săracilor nu este igienică și nu întrunește acele condiții care să facă posibilă conviețuirea unor oameni din punct de vedere social mai ridicați ; și nu se poate reuși în acțiunea propusă fără o constrîngere la bine, care să oblige, prin diferite avantaje, toată populația unei case de raport să accepte de bună voie jugul civilizației.

Cazul este nou și în ceea ce privește organizarea pedagogică a „Casei copiilor“. Ea nu este un *adăpost* pasiv pentru copii, ci o adevărată școală unde se educă, ale cărei metode sînt inspirate din principiile raționale ale pedagogiei științifice. Se urmărește și se dirijează dezvoltarea fizică a copiilor, care sînt studiați sub aspectul lor antropologic ; exercițiile de vorbire, exercițiile simțurilor și cele de viață practică formează bazele principale ale cunoștințelor. Învățămîntul este eminamente obiectiv și dispune de un material didactic neobișnuit de bogat. Dar aceste probleme nu le putem trata aici mai adîncit ; este suficient să spunem că există, de pe acum, ca anexă a școlii, o cameră de băi calde și reci pentru copii ; și, unde este posibil, o întindere de teren, unde copiii vor putea cultiva lotul experimental.

Ceea ce este important de relevat aici sînt progresele pedagogice pe care „Casa copiilor“ le obține ca instituție. Cei ce au o experiență practică școlară și cunosc principalele probleme pedagogice care privesc școala, știu că este considerat drept un principiu de mare însemnătate — principiu real și aproape nerealizabil — armonia dintre străduințele educaționale din familie și din școală. Dar familia este veșnic departe și aproape rebelă ; un fel de fantomă inaccesibilă pentru școală. Casa este închisă nu numai pentru progresele pedagogice, ci adesea și pentru progresele mediului social. Este, deci, pentru prima dată că se vede posibilitatea practică de realizare a unui principiu pedagogic atît de celebru. Se introduce *școala în casă ;* dar nu numai atît, ea se introduce în casă ca o *proprietate colectivă* și pune sub ochii părinților întreaga viață a educatoarei, sub toate aspectele ei, în împlinirea înaltei sale misiuni.

Părinţii ştiu că această „Casă a copiilor“ este proprietatea lor şi că ea intră în spesele chiriei. Mamele pot în fiecare zi, la orice oră, să o supravegheze, să o admire sau să o judece. Ea este, în orice caz, un stimul continuu de reflecţii şi un izvor de bunăstare vizibilă, de mai bine pentru ele şi pentru copii. Mamele, de fapt, se poate spune că *adoră* „Casa copiilor“ şi educatoarea. O atitudine de o fineţe de neînchipuit au aceste optime mame din popor faţă de educatoarea celor mai fragezi copii ai lor ; adesea, ele aşază flori şi dulciuri pe pervazul ferestrei şcolii, ca un omagiu fără cuvinte, respectuos, aproape pios. În felul acesta, cînd, după trei ani de astfel de ucenicie, mamele îşi vor trimite la şcolile obişnuite copiii, ele vor fi excelent pregătite pentru a colabora cu şcoala în munca de educaţie şi îşi vor fi dezvoltat un sentiment profund, care rar se întîlneşte chiar la mamele din clasele cele mai înalte, adică acela că trebuie *să merite*, prin comportamentul propriu şi prin virtuţile proprii, să aibă un copil educat.

Un alt progres obţinut de instituţia „Casei copiilor“ priveşte pedagogia ştiinţifică. Bazîndu-se pe studiul antropologic al elevului care se educă, această pedagogie atingea numai una din părţile pozitive care tinde la transformarea ei. Pentru că omul nu este numai un produs biologic, ci şi un produs social, iar ambianţa socială a indivizilor în curs de educare este casa, cu familia. Însă în zadar se va strădui pedagogia ştiinţifică să amelioreze noile generaţii, dacă ea nu izbuteşte să influenţeze şi mediul în care apar şi cresc noile generaţii. Toate aplicaţiile igienei pedagogice ar rămîne o încercare zadarnică, dacă progresul nu s-ar răsfrînge şi asupra casei. Eu cred, deci, că faptul de a fi considerat casa un instrument de progres civil esenţial, adică de a fi rezolvat problema posibilităţii de a modifica direct *mediul ambiant* al noilor generaţii, constituie condiţia realizării practice a principiilor fundamentale ale pedagogiei ştiinţifice.

„Casa copiilor“ marchează şi un alt progres : ea este primul pas spre casa socializată. Familia se bucură de avantajul de a-şi putea lăsa copiii proprii în locuinţa lor proprie, într-un loc sigur, care să le ofere nu numai siguranţă, ci şi ameliorarea lor, şi de acest avantaj nepreţuit se pot bucura *toate* mamele cînd pleacă de acasă pentru treburile lor.

Pînă acum, de acest privilegiu s-a bucurat numai o clasă socială : femeile bogate, care puteau pleca de lîngă copii pentru ocupaţiile lor mondene, lăsîndu-i pe mîinile unei guvernante sau *bone*. Astăzi, femeile din popor care locuiesc în aceste case îmbunătăţite pot spune că se bucură de aceleaşi privilegii ; însă ele pot spune mai mult, că medicul casei veghează zilnic asupra lor şi le dirijează creşterea sănătoasă. Numai doamnele cele mari din Anglia au elegantul „carnet maternel“, unde se notează principalele măsurători şi datele principalelor evenimente ale creşterii copilului ; femeile din popor au pentru fiii lor „fişele biografice“, redactate de educatoare şi medici care, fiind bazate pe criterii ştiinţifice, devin un „carnet maternel“ perfecţionat.

Care sînt avantajele socializării ambianţei o ştim : de exemplu, socializarea trăsurilor, a tramvaielor ; socializarea torţelor şi a lanternelor în iluminarea permanentă a străzilor — fapte sociale care sporesc capacitatea de comunicare, prelungesc viaţa de peste zi, sînt izvor de imensă bogăţie. Tot astfel, enorma producţie de obiecte uzuale datorită progresului industrial, care înmulţeşte în mod fabulos şi face să fie accesibile tuturor

haina nouă, covorul, perdeaua, dulciul, farfuria de porțelan, lingura de metal etc., răspîndind o oarecare bunăstare generală și tinzînd să niveleze, în aparență, castele sociale, toate acestea au fost văzute în realitatea lor, în binefacerile lor colective, în bogăția nemăsurată produsă. Însă nu au fost încă socializate „persoanele", persoanele de serviciu și unii funcționari, cum sînt tocmai *bone*-le și preceptorii, adică „oamenii de casă".

Un fapt nou ca acesta îl avem pentru prima oară în „Casa copiilor", primul și, deocamdată, în Italia ca și în străinătate, *unicul* exemplu. Semnificația sa este înaltă, pentru că răspunde unei necesități a timpurilor. Într-adevăr, nu se poate spune că această comoditate de a-și lăsa copiii pe mîinile altora ar sustrage mamele de la o îndatorire naturală și socială de prim ordin, cum este aceea de a îngriji și de a educa copiii mici. Nu, pentru că evoluția economico-socială cheamă astăzi femeia muncitoare în mediul social și o sustrage inevitabil de la acele îndatoriri, care i-ar fi totuși dragi. Mama ar trebui și ea să se îndepărteze de copilașii ei, cu inima sfîșiată, știindu-i lăsați în părăsire. Oportunitatea unei astfel de instituții nu este restrînsă la clasa muncitoare manuală, ci se extinde și asupra burgheziei, unde sînt multe femei muncitoare intelectuale. Toate învățătoarele și profesoarele, adesea nevoite și după orele de școală să dea lecții particulare, își lasă copiii, încredințîndu-i unei persoane de serviciu, grosolană și necunoscută, care uneori este și servitoare, și bucătăreasă. Într-adevăr, la prima veste a „Casei copiilor", s-au primit multe rugăminți călduroase din partea clasei burgheze, pentru ca o reformă atît de salutară ca aceasta să fie extinsă și la locuințele lor.

Prin urmare, noi sîntem în curs de a socializa o „funcție maternă", o funcție feminină în treburile casei. Iată, într-o acțiune practică, rezolvarea unor probleme ale feminismului, care păreau multora nerezolvabile. Ce se va alege de casă — se zicea — dacă femeia pleacă ? Casa se transformă și preia ea vechile funcții ale femeii.

Eu cred că în viitorul social vor veni alte forme de socializare, de exemplu, îngrijirea bolnavilor. Femeia este infirmiera naturală a celor dragi de acasă. Dar cine nu știe de cîte ori astăzi ea este nevoită să se smulgă, cu mare durere, de lîngă patul celor dragi ei, care suferă, spre a se grăbi la serviciu ? Concurența este mare, și absența de la datoria proprie amenință păstrarea locului social din care își cîștigă existența. A avea posibilitate să-i lase pe cei bolnavi într-o „infirmerie de casă", unde să se poată duce în minutele libere pe care i le îngăduie munca, unde să poată sta de veghe liberă în timpul nopții, ar fi un avantaj sensibil. Și încă ce progres în igiena familială, în tot ceea ce privește izolarea și dezinfectarea ! Cine nu știe, spre exemplu, ce încurcături provoacă unei familii un copil care s-a îmbolnăvit de o boală molipsitoare ; cum ar putea să-i izoleze pe ceilalți copii, pentru că, în orașul în care a fost transferată de curînd cu serviciul, nu are rude și încă nu și-a făcut prieteni cărora să-l poată încredința ?

Același lucru s-ar putea spune (și poate că s-ar putea realiza și la noi în viitor, deoarece nu este ceva imposibil, întrucît s-a încercat cu succes în America) despre bucătăria socializată, care trimite cu ascensorul masa de prînz, comandată dimineața, în sufrageria proprie, intimă și liniștită. Acest avantaj ar surîde mai mult, desigur, decît altora, familiilor burgheze nevoite să încredințeze plăcerile mesei și, în același timp, propria

lor sănătate în mîinile unei femei ignorante în ceea ce privește bucătăria, care arde bucatele, sau care sînt constrînse să ceară de la un birt îndepărtat „meniul zilei".

În sfîrșit, transformarea casei va trebui să compenseze absența femeii din familie, atunci cînd ea a devenit o muncitoare socială.

Casa ar putea să îndeplinească nenumărate alte sarcini sociale.

Noi sîntem, deci, foarte departe de a ne teme că se va distruge casa și familia, din cauza necesității în care se află femeia, în evoluția economico-socială a mediului ambiant, de a se dedica muncii retribuite. Casa însăși ia asupra sa atribuțiile casnice delicate ale femeii ; și într-o zi, cînd oamenii vor da responsabilului casei o sumă de bani, vor obține în schimb tot ce trebuie pentru *confortul* vieții, așa cum se întîmplă cînd se dă servitoarei banii necesari pentru procurarea tuturor celor trebuincioase pentru bunul mers al vieții de familie.

Prin urmare, casa, în evoluția ei, tinde să capete o semnificație mai înaltă, mai sublimă decît „home"-ul englezesc de azi. Ea nu constă numai din pereți, fie și curați, paznici dragi ai intimității, simbol sacru al familiei.

Ea trăiește, are un suflet, are brațele gingașe și consolante de femeie. Ea dă viața morală și bunăstarea, îngrijirea, educația și, dacă ar exista și micul dejun pentru școală, i-ar hrăni pe copiii fragezi și le-ar da odihnă și vigoare.

Femeia nouă, ca un fluture care a ieșit din crisalidă, va fi eliberată de toate atribuțiile care altădată o făceau de dorit pentru bărbat, ca izvor de bunăstare în existența materială. Ea va fi, ca și bărbatul, un individ uman liber, un muncitor social și, ca și bărbatul, va căuta bunăstarea și odihna în casa reînnoită și reformată. Ea va voi să fie iubită pentru ea însăși și nu ca un mijloc pentru bunăstare și odihnă ; și va voi dragoste, liberă de orice formă de muncă servilă. Scopul dragostei omenești nu este cel egoist de a-și asigura propria comoditate. Scopul dragostei este acela de a înmulți puterile, spiritul liber, făcîndu-l aproape divin și în lumina aceasta să eternizeze specia.

Este dragostea ideală întruchipată de Nietzsche în femeia lui Zaratustra, care vrea în mod conștient ca fiul ei să fie mai bun decît ea însăși. „Pentru ce mă dorești ? — îl întreabă ea pe bărbat. Poate de teama singurătății ?... Adică spre a te apăra de greutățile vieții ? În cazul acesta, pleacă departe de mine. Eu vreau bărbatul care s-a învins pe el însuși și și-a făurit un suflet mare. Eu vreau bărbatul care să vrea, ca și mine, să-și unească sufletul și corpul pentru a procrea fiul ! Fiul mai bun, mai desăvîrșit, mai puternic decît cei care l-au creat !"

A ameliora specia în mod conștient, cultivînd sănătatea proprie și virtutea proprie, iată ce rămîne căsniciei, unirii în familie a oamenilor. Un concept sublim la care încă nu ne-am gîndit.

Este casa viitorului, vie, prevăzătoare, delicată, care educă și mîngîie ; este cuibul adevărat și demn al însoțirii unor semeni, care vor să amelioreze în ea specia și să o lanseze triumfătoare în eternitatea vieții.

Principalele lucrări ale Mariei Montessori

Sul significato dei cristalli del Leyden nell'asma bronchiale (Despre semnificația cristalelor Leyden în astmul bronșic), Roma, Ed. Innocenzo Artero, 1896.

Ricerche batteriologiche sul liquido cefalo-rachidiano dei dementi paralitici (Cercetări bacteriologice cu privire la lichidul cefalo-rahidian la demenții paralitici), Roma, Ed. F.lli Capaccini, 1897.

La quistione femminile e il congresso di Londra (Problema femeii și congresul de la Londra), Roma, Tip. Cooperativa, 1898.

Riassunto delle lezioni di didattica (Rezumatul lecțiilor de didactică), Roma, Ed. Laboratorio Litografico Romano, 1900.

Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione (Norme pentru o clasificare a deficienților în raport cu metodele speciale de educație), Napoli, Ed. Angelo Trani, 1902.

L'antropologia pedagogica (Antropologie pedagogică), Milano, Ed. Antonio Vallardi, 1903. A avut mai multe ediții, ultima în 1913.

La teoria lombrosiana e l'educazione morale (Teoria lombroziană și educația morală), Roma, Tip. Cooperativa, 1903.

Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole (Despre caracteristicile antropometrice în raport cu ierarhizarea din punct de vedere intelectual a copiilor în școli), Florența, Ed. Landi, 1904.

Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari (Influența condițiilor familiale asupra nivelului intelectual al școlarilor), Bologna, Ed. Zamorani e Albertazzi, 1904.

Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio (Caracteristicile fizice ale femeilor tinere în provincia Lazio), Roma, Presso la sede della Società, 1905.

L'importanza dell'etnologia regionale nell'antropologia pedagogica (Importanța etnologiei regionale în antropologia pedagogică), Milano, Ed. Vallardi, 1906.

La casa dei bambini dell'Instituto Romano dei Beni Stabili (Casa copiilor de la Institutul de bunuri imobiliare din Roma), Roma, Ed. Bodoni, 1907.

Metodo per insegnare la scrittura (Metoda de predare a scrierii), Siena, Tip. Cooperativa, 1908.

Come si insegna a leggere e a scrivere nelle Case dei Bambini di Roma (Cum se predă citirea şi scrierea în Casele copiilor din Roma), Roma, Ed. Unione Cooperativa, 1908.

Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla educazione infantile nelle Case dei Bambini (Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici în Casele copiilor), Città di Castello, Ed. Lapi, 1909. A avut mai multe ediţii — ultima refăcută şi completată, sub titlul *La scoperta del bambino (Descoperirea copilului)*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Per una nuova pedagogia (Pentru o pedagogie nouă), Roma, Ed. Vita, 1909.

La morale sessuale nell'educazione (Morala sexuală în educaţie), Roma, Ed. Vita, 1911.

L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini" (Autoeducaţia în şcolile elementare. Continuare a volumului „Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici în Casele copiilor"), Roma, Ed. Ermano Loescher et Co. — P. Maglione e C. Strini editori-librai, 1916. A avut mai multe ediţii ; ultima — Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Manuale di pedagogia scientifica (Manual de pedagogie ştiinţifică), Napoli, Ed. Alberto Morano, 1921. A apărut întîi în limba engleză, în 1914. A avut mai multe ediţii, ultima — Florenţa, Ed. Giunti-Bemporad Marzocco, 1970.

L'ambiente (Ambianţa), Milano-Roma, Ed. Tumminelli, 1926.

Copilul-fiinţă divină, dar neînţeleasă, Bucureşti, Tip. „Cartea Românească", 1933 Traducere şi prelucrare [după manuscrise italiene] de Ilie Sulea-Firu. Lucrare nepublicată în altă limbă, pînă în 1936, cînd a apărut, adăugită, în limba engleză, sub titlul *The secret of Childhood (Taina copilăriei)* şi în limba franceză sub titlul *L'enfant*, iar în italiană în 1938, sub titlul *Il segreto dell'infanzia (Taina copilăriei)*, şi din nou în limba română, sub titlul *Taina copilăriei*, Bucureşti, Tiparul universitar, 1938, traducere de Ilie Sulea-Firu. A avut mai multe ediţii, ultima *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

La pace e l'educazione (Pacea şi educaţia), Milano-Genova-Napoli-Roma, Ed. Dante Alighieri, 1933. A avut mai multe ediţii, ultima — Milano, Ed. Garzanti, 1970, sub titlul *Educazione e pace.*

Psico-aritmetica (Psihoaritmetica), Barcelona, Ed. Araluce, 1934. Nepublicată în altă limbă. Ultima ediţie (de fapt a doua), în limba italiană, sub titlul *Psicoaritmetica*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Psico-geometria (Psihogeometria), Barcelona, Ed. Araluce, 1934. Nepublicată în altă limbă.

Il bambino in famiglia (Copilul în familie), Todi, Ed. Tuderte, 1936. Ultima ediţie — Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Erdkinder and the Fonction of the University (Copiii pămîntului şi funcţia Universităţii), Amsterdam, Ed. A.M.I., 1939.

Door het Kind naar een nieuwe wereld (Educaţia copilului pentru o lume nouă), Amsterdam, Ed. A.M.I., 1941. A avut mai multe ediţii în limba engleză. Ultima, în limba italiană sub titlul *Educazione per un mondo nuovo (Educaţia pentru o lume nouă)*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Cosmic Education (Educaţia cosmică), Lahore — Pakistan, 1946.

De l'enfant à l'adolescent (De la copilărie la adolescență), Bruges, Desclée de Brouwer, 1948. Ultima ediție, în limba italiană, sub titlul *Dall'infanzia all'adolescenza (De la copilărie la adolescență)*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

What you should know about your Child (Ce trebuie să știți depre copilul vostru), Colombo, Ed. Benett et Co, 1948.

To educate the human potential (Cum să educăm potențialul uman), Madras (India), Ed. Kalakshetra, 1948. Ultima ediție, în limba italiană, sub titlul *Come educare il potenziale umano (Cum să educăm potențialul uman)*, Milano, Ed. Garzanti, 1970.

Reconstruction in education (Reconstrucția în educație), Madras (India), Ed. Theosophical publishing House, 1948.

The Child (Copilul), Madras (India); Ed. Theosophical publishing House, 1948.

La formazione dell'uomo (Formarea omului), Milano, Ed. Garzanti, 1949. Ultima ediție, la aceeași editură, 1970.

Educazione alla libertà (Educație spre libertate), Bari, Ed. Laterza e Figli, 1950.

Introduzione ad un metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti (Introducere la o metodă pentru a-i învăța pe adulți să citească și să scrie). Roma, Ed. Unione Nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, 1951.

La mente del bambino (Mintea la copil), Milano, Ed. Garzanti, 1952. Ultima ediție, la aceeași editură, 1970.

Principalele lucrări recente cu privire la opera Mariei Montessori

Bernet, Marcia H., *Presentation of a second language in a Montessori class* (Predarea unei limbi străine într-o clasă Montessori)*.

Bertin, Giovanni Maria, *Il metodo Montessori (Metoda Montessori)*, Florența, Ed. Giunti Marzocco, 1952.

Bianchi, Maria, *Il sistema educativo di Maria Montessori (Sistemul educațional al Mariei Montessori)*, Florența, Ed. Le Monnier, 1953.

Bouman, Jan C., Mario Montessori, Smart, J. E. ș.a., *The Montessori Method — Science or Belief ? (Metoda Montessori — știință sau credință ?)*, Amsterdam, Ed. A.M.I., 1968.

Broccolini, Giustino, *Difesa del Montessorismo (Apărarea montessorismului)* Bologna, Ed. Leonardi, 1968.

Idem, *Saggi di critica pedagogica (Eseuri de critică pedagogică)*, Bologna, Ed. Leonardi, 1974.

Callò, Giovanni, *Maria Montessori*, Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1953.

De Bartolomeis, Giovanni, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica (Maria Montessori și pedagogia științifică)*, Florența, Ed. La Nuova Italia, 1953.

De Lissa, Lillian, *La scuole materna e la prima infanzia (Școala maternă și prima copilărie)*, Milano, Ed. Bompiani, 1958. (Traducere din limba engleză.)

* Lucrările cu semnul (*) fac parte din colecția „Montessori Publications" a asociației „American Montessori Society" a non-profit organization, 175 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010.

De Santis, Teresa, *L'autoeducazione nella concezione della Montessori e nella prattica della scuola (Autoeducația în concepția Mariei Montessori și în practica școlară)*, Florența, Ed. La Nuova Italia, 1953.

Doman, Glen, *Leggere a tre anni (A citi la trei ani)*, Roma, Ed. Armando, 1969. (Trad. din lb. engleză.)

L'educazione dell'infanzia (Educația primei copilării), Ed. „Vita dell'infanzia", Roma, 1952 (Actele primului Congres național de la Napoli, 4—5 oct. 1952).

L'educazione alla socialità nella pedagogia contemporanea (Educația spre sociabilitate în pedagogia contemporană), Roma, Ed. „Vita dell'infanzia, 1957 (Actele celui de-al IV-lea Congres național de la Veneția, 12—14 oct. 1956).

Elkind, David, *Piaget e la Montessori (Piaget și Maria Montessori)*, Roma, „Servizio informazioni", 1969. (Trad. din lb. engleză.)

Ferraro, Domenico, *Agazzi, Montessori, Kergomard e l'éducazione infantile (Agazzi, Montessori, Kergomard și educația copiilor mici)*, Palermo, Ed. Galatea, 1972.

Flitner, Andreas, *Die Streit um die Vorschul-Erziehung (Controverse cu privire la educația preșcolară)*, „Zeitschrift für Pädagogik", 1967, p. 515—538.

La formazione dell'uomo nella riconstruzione mondiale (Formarea omului în reconstrucția mondială), Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1950 (Actele celui de al VIII-lea Congres Internațional Montessori de la San Remo, 22—29 august, 1949).

Gitter, Lena L., *Montessori Way* (Calea Montessori)*.

Gagliardi, Mafra, *Primi contatti con il latino (Primul contact cu limba latină)*, Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1964.

Grazzini, Massimo, *Bibliografia Montessori*, Brescia, Ed. La Scuola, 1965.

Hainstock, Elizabeth G., *Il metodo Montessori in casa (Metoda Montessori în familie)*, Milano, Ed. Garzanti, 1971 (Trad. din lb. engleză.)

Hessen, Sergio, *Leone Tolstoi, Maria Montessori*, Roma, Ed. AVIO, 1954.

Hilker, Franz, *Bildungspolitik und freies Bildungsgeschehen (Politica educațională și procesul liber al educației)*, „Bildung und Erziehung", nr. 4, 1968, p. 241—261.

Hume, Emily, *Insegnamento e apprendimento nella scuola per l'infanzia (Predarea și învățarea în școala pentru copiii mici)*, Florența, Ed. La Nuova Italia, 1965. (Trad. din lb. engleză.)

Jerome — Study Group — Maryland, *Montessori in the Home* (Metoda Montessori în familie)*, 1963.

Jones, Sanford, *Why Montessori for the Ellementary Years?* (De ce metoda Montessori în clasele elementare?), (Actele Seminarului din 1971 al asociației* „American Montessori Society").

Jordan, H. J., *Montessori Highschool (Școala secundară Montessori)*, Amsterdam, Ed. A.M.I., 1971

Lillard, Paula, *Montessori — a modern Approach* (Montessori — o abordare modernă)*, 1971.

Lombardi, Franco, *Maria Montessori e il problema dell'educazione nel mondo moderno (Maria Montessori și problema educației în lumea modernă)*. În vol. *Senso della pedagogia e altri scritti di filosofia dell'educazione e di morale (Sensul pedagogiei și alte scrieri de filozofie a educației și de morală)*, Florența, Ed. Sansoni, 1971.

Marzzetti, Roberto, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione (Maria Montessori cu privire la anormali și normalizare)*, Roma Ed. A. Armando, 1963.

Maria Montessori — A Centenary Anthology (Maria Montessori — o antologie cu prilejul centenarului), Amsterdam, Ed. A.M.I., 1970.

Maria Montessori e il pensiero pedagogico contemporaneo (Maria Montessori și gîndirea pedagogică contemporană), Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1959. (Actele celui de al XI-lea Congres Internațional Montessori, de la Roma, 26—28 oct. 1957).

Maria Montessori oggi (Maria Montessori azi). Sub îngrijirea lui Marziola Pignatari, Florența, Ed. Giunti Marzocco, 1970.

Maria Montessori e i problemi educativi del nostro tempo (Maria Montessori și problemele educației în timpul nostru), Ed. „Vita dell'infanzia", Roma, 1976.

Montessori, Mario M. *The Child before 7 Years of Age. The Child after 7 Years of Age (Copilul înainte și după 7 ani)*, Amsterdam, Ed. A.M.I., 1959.

Montessori, Mario M. (Jr.), *Montessori Education and Modern Psychology (Educația montessoriană și psihologia modernă)*, Amsterdam, Ed. A.M.I., 1962.

Idem, *Maria Montessori's Contribution to a better Understanding of the Human Being (Contribuția Mariei Montessori la o mai bună înțelegere a ființei omenești)*, Amsterdam, Ed. A.M.I., 1972.

Orem, R. C. *Montessori for the Disavadvantaged* * *(Metoda Montessori pentru deficienți)*, 1957.

Idem, *Montessori and the special Child* * *(Metoda Montessori pentru copiii handicapați)*, 1969.

Idem, *Montessori today. A Rewiew and Analysis of Programs of some 100 Montessori Schools* * *(Montessori azi. O examinare și analiză a programelor în circa 100 de școli Montessori)*.

Orem, R. C. and Stevens, George, L.*, *American Montessori Manual (Manual american Montessori)*.

Pignatari, Marziola, *Maria Montessori e la sua riforma educative (Maria Montessori și reforma ei în domeniul educației)*, Florența, Ed. Giunti Marzocco, 1970.

I problemi della famiglia rurale (Problemele familiei rurale), Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1956. (Actele celui de-al II-lea congres național de la Napoli, 3—4 oct. 1953).

I problemi dell'educazione infantile nella vita industriale (Problemele educației copiilor mici în viața industrială), Roma, Ed. „Vita dell'-infanzia", 1956. (Actele celui de-al III-al congres național, de la Torino, 9—11 oct. 1954).

Rambusch, Nancy, *Learning to learn. A American Approach to Montessori (A învăța să înveți. Un mod de abordare american a montessorismului)*, Baltimore, 1962.

Rambusch, Nancy and Oshwetz, Charlotte, *The modern Montessori Approach (Interpretarea modernă a montessorismului)*, New York, 1969 (Actele simpozionului „Asociației americane Montessori", de la New York, 1969) *.

Rena, Margherita, *„A great Revival" della pedagogia montessoriana* in U.S.A. *(„O mare renaștere" a pedagogiei montessoriene în S.U.A.)*, „Sapere", 1969.

Richardson, Sylvia Onesti, *Montessori Language exercises in word-building* * *(Exerciții de vorbire după metoda Montessori în compunerea cuvintelor)*, 1962.

Scuola materna e scuola elementare (Şcoala maternă şi şcoala elementară), Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1970. (Actele celui de-l XVIII-lea congres naţional de la Trieste, 26—28 sept. 1963).

Sharp, Evelyn, *Pensare a tre anni (A gîndi la trei ani)*, Roma, Ed. Armando, 1969. (Trad. din lb. engleză.)

Standing, E. Mortimer, *Maria Montessori, her life and work (Maria Montessori, viaţa şi opera ei)*, Londra, Ed. Hollis and Carter, 1958; Friburg, 1959 (în limba germană); Academy Guild Press-Fresno-California, S.U.A., 1960.

Idem, *The Montessori Method, a Revolution in Education* * *(Metoda Montessori, o revoluţie în educaţie)*, 1962.

Idem, *I principi fondamentali del metodo Montessori (Principiile fundamentale ale metodei Montessori)*, Ed. „Vita dell'infanzia", 1972—1973.

Valitutti, Salvatore, *Il problema dell'educazione nel pensiero di Maria Montessori (Problema educaţiei în gîndirea Mariei Montessori)*, Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1953.

Volpicelli, Luigi, *La scoperta del bambino (Descoperirea copilului)*, Roma, Ed. „Vita dell'infanzia", 1959.

Tiraj : 9 400+S.P. 60 exemplare broşate
Coli de tipar : 19,75. Hîrtia : Scris I-A.
Format : 70×100—44,1. Bun de tipar :
23. 10. 1977. Nr. plan 6 316. Ediţia 1977.

Intreprinderea Poligrafică „Banat"
Timişoara, Calea Aradului nr. 1.
Republica Socialistă România.

Comanda nr. 101

